

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI



İLKOKUL ÇOCUKLARININ DENETİM ODAĞININ
İNCELENMESİ: GÖREV TEMELLİ BİR YAKLAŞIM

HAZIRLAYAN
Berna AYDIN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Hayriye Gül KURUYER

ORDU-2023

TEZ KABUL SAYFASI

Berna AYDIN tarafından hazırlanan “**İLKOKUL ÇOCUKLARININ DENETİM ODAĞININ İNCELENMESİ: GÖREV TEMELLİ BİR YAKLAŞIM**” başlıklı bu çalışma, “**02.06.2023**” tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Taner ALTUN
Trabzon Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

Üye Doç. Dr. Hayriye Gül KURUYER
Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

Üye Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY
Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Berna AYDIN

ÖZET

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÇOCUKLARININ DENETİM ODAĞININ İNCELENMESİ: GÖREV TEMELLİ BİR YAKLAŞIM

BERNA AYDIN

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel görev karşılığında kendi performans sonuçlarının nedenlerini kendi kişisel yetkinliklerine mi yoksa kendi dışındaki diğer faktörlere mi bağladığını belirleyerek denetim odağı eğiliminin incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desen araştırma yöntemi olarak benimsenmiştir. Araştırma Ordu ilinde iki farklı ilkokulda bulunan 334 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve 15 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda çocuklar için denetim odağı ölçeği ve akademik denetim odağı ölçeği kullanılarak çocukların denetim odağı eğilimi belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise çocukların bilişsel görevlerde performans sonuçlarının nedenlerini ortaya çıkarmak ve sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıftaki çocukların denetim odağına yönelik algılarını belirlemek için görüşme ve gözlemler yapılmıştır. Araştırmada nicel veriler SPSS 2022 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise MAXQDA programında analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel verileri birlikte değerlendirilip yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin sonuçlarında ilkokul dördüncü sınıf çocuklarının içten denetim odağı eğilimli olduğu görülmüştür. İlkokul çocuklarının denetim odağı ve akademik denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Ki-Kare testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre cinsiyet ve yaş değişkenleri denetim odağı ve akademik denetim odağı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Denetim odağı ve akademik denetim odağı ölçekleri arasında ki-kare testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre denetim odağı ve akademik denetim odağı ölçeği arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin sonuçlarında oyun öncesi başarılı/başarısız olacağına ilişkin inançlarında çocukların daha çok başarılı olacağına inandıkları ve görev güçlüğü arttıkça başarılı olacağına ilişkin inançlarının azaldığı görülmüştür. Çocukların başarılı/başarısız olacağına ilişkin inançlarının nedenlerinde içten denetim eğilimli yanıtlar verdiği görülmüştür. Oyun için geliştirilen stratejiler dikkate alındığında öğrencilerin daha çok düşünme becerisine yönelik stratejiler kullandığı ve görev güçlüğü arttıkça daha fazla stratejiler kullandıkları görülmüştür. Görüşmeler sonucu çocukların strateji kullanmama nedenleri incelendiğinde strateji üzerine düşünmedikleri ya da dışsal faktörlerle açıklama yaptıkları görülmüştür. Ayrıca strateji kullanmayan çocukların çaba göstermedikleri gözlenmiştir. Oyun sonrası başarılı/başarısız olma durumu incelendiğinde görev güçlüğü arttıkça kendisini başarısız olarak değerlendiren çocuk sayısı artmıştır. Öğrencilerin başarılı/başarısız olma durumuna ilişkin nedenlerinde içten denetim eğilimli yanıtlar verdiği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıftaki çocukların denetim odağı algılarına yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamlarını ve öğrenme etkinliklerinde denetim odağına yönelik düzenlemedikleri görülmüştür. Görüşmeler sırasında yapılan gözlemler sonucu sınıf öğretmenlerinin denetim odağı algısının yetersiz olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: denetim odağı, akademik denetim odağı, bilişsel görev, sınıf öğretmenleri, ilkokul çocukları, karma yöntem

ABSTRACT

MASTER THESIS, DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION, PRIMARY EDUCATION
**EXAMINING THE LOCUS OF CONTROL OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN:
A TASK-BASED APPROACH**

BERNA AYDIN

This study aims to examine the locus of control tendencies among fourth-grade primary school students. Specifically, it seeks to determine whether these students attribute their performance results on cognitive tasks to their personal competencies or to external factors. For this study, an explanatory sequential design, which combines quantitative and qualitative methods, was employed as the research approach. The research was conducted with a sample size of 334 fourth-grade students and 15 classroom teachers from two primary schools in Ordu province. The study quantitatively assessed the locus of control tendency in children through the utilization of two scales: locus of control scale for children and the academic locus of control scale. In the qualitative dimension of the study, interviews and observations were conducted to reveal underlying factors influencing children's performance results in cognitive tasks. Additionally, these methods were employed to ascertain the perceptions of classroom teachers regarding the locus of control exhibited by children within their classrooms. SPSS (2022) was utilized to analyze the quantitative data at hand, while the qualitative data were analyzed using the MAXQDA program. Both sets of data were examined together and interpreted. The results from the quantitative analysis revealed that fourth-grade primary school children displayed a tendency toward an internal locus of control. To determine the relationship between gender and age variables and the scores of primary school children on the locus of control and academic locus of control scale, a chi-square test was conducted. The results of this test indicated that there was no statistically significant relationship between gender and age variables and scores on the locus of control and academic locus of control scores. A chi-square test was conducted to examine the relationship between the locus of control and academic locus of control scales. The results of the test indicated a statistically significant difference between the two scales. The qualitative findings of the study revealed that children believed that they would be more successful in their endeavors prior to engaging in the task. However, as the difficulty of the task increased, their beliefs about success began to decline. The study findings revealed that children exhibited an internal control tendency in their explanations for beliefs about success and failure. Furthermore, analysis of the strategies employed during the game revealed that the students utilized more thinking skills strategies and increased their strategy usage as the task difficulty intensified. During the analysis of interview data, it was revealed that children who did not utilize strategies provided reasons such as not thinking about strategies or attributing them to external factors. Furthermore, it was observed that these children who did not use strategies did not make an effort. Analysis of the post-game success/failure evaluations showed an increase in the number of children who considered themselves unsuccessful as the task difficulty escalated. Moreover, it was observed that the students provided explanations for their successes and failures that were oriented towards internal locus of control, suggesting that they attributed their outcomes to their own abilities and efforts. Upon examining the evaluations provided by classroom teachers regarding their perceptions of the locus of control in their classrooms, it was observed that the teachers did not actively structure the learning environments and activities to promote locus of control. Additionally, the observations and interviews revealed that the classroom teachers' understanding and awareness of locus of control appeared to be insufficient

Keywords: *locus of control, academic locus of control, cognitive task, primary school teacher, primary school children, mixed method*

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimimden itibaren kıymetli bilgilerinin ve deneyimlerini benimle paylaşan, yüksek lisans eğitimim ve tez sürecim boyunca beni destekleyen, ihtiyaç duyduğumda hep yanımda olan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Hayriye Gül KURUYER'e,

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım, tez çalışmamın çeşitli aşamalarında bana destek olan Ordu Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı değerli hocalarına,

Her zaman yanımda olan aileme, arkadaşlarıma ve kendime,

Sonsuz teőkürler.

Berna AYDIN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ KABUL SAYFASI	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar	ix
ŞEKİLLER	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sınırlılıklar	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Çocuklarda Başarı ve Başarısızlık	11
2.2. Denetim Odağı	12
2.2.1. İçten Denetimli Çocuklar	13
2.2.2. Dıştan Denetimli Çocuklar	14
2.3. Denetim Odağını Görev Temelli İnceleme	15
2.4. Denetim Odağı ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	17
2.5. İlgili Araştırmalar	18
3. YÖNTEM	23
3.1. Araştırmanın Modeli	23
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	25
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu	25
3.2. Çalışma Grubu	25
3.2.1. Çalışmanın Nicel Boyutuna Dâhil Edilen Katılımcılar	26
3.2.2. Çalışmanın Nitel Boyutuna Dâhil Edilen Katılımcılar	26
3.3. Veri Toplama Araçlarına Karar Verilmesi	27
3.4. Veri Toplama Araçları	28
3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları	29
3.4.1.1. Denetim Odağı Ölçeği	30
3.4.1.2. Akademik Denetim Odağı Ölçeği	30
3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları	31
3.4.2.1. Mantıksal Çıkarım Oyunu/ Eduludo Sticks Oyunağı	31
3.4.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme	32
3.4.2.3. Gözlem	33
3.4.2.4. Ses Kayıtları	34
3.5. Veri Toplama Süreci	34
3.5.1. Nicel Veri Toplama Süreci	35
3.5.2. Nitel Veri Toplama Süreci	35
3.6. Verilerin Analizi	36
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi	37
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi	37
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	38
3.7.1. Araştırmanın Nicel Boyutunun Geçerlik ve Güvenirliği	38

3.7.2. Araştırmanın Nitel Boyutunun Geçerlik ve Güvenirliği	38
3.8. Araştırmanın Etik Gerekliliklerinin Yerine Getirilmesi	39
3.9. Araştırmacının Rolü	39
4. BULGULAR	41
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular	41
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular	45
4.2.1. Mantıksal Çıkarım Oyunu Öncesi Başarılı/Başarısız Olacağı İnancına İlişkin Bulgular	46
4.2.2. Mantıksal Çıkarım Oyunu Öncesi Stratejilere İlişkin Bulgular.....	56
4.2.3. Mantıksal Çıkarım Oyunu Sonrası Başarılı/Başarısız Olma Durumlarına İlişkin Bulgular	67
4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıftaki Çocukların Denetim Odağı Görüşlerine Yönelik Bulgular	77
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	85
5.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Sonuçlar	85
5.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	86
5.3. Öneriler	91
5.3.1. Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Öneriler	91
5.3.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	92
KAYNAKÇA	94
EK 1. Görüşme Soruları.....	111
EK 2. Etik Kurul Onayı	112
EK 3. Araştırma İzni	113
ÖZ GEÇMİŞ	114

TABLolar

Sayfa

Tablo 3. 1 Katılımcıların Demografik Bilgileri	26
Tablo 3. 2 Nitel Boyuta Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri	26
Tablo 3. 3 Veri Toplama Araçları.....	29
Tablo 3. 4 Veri Toplama Süreci.....	36
Tablo 4. 1 İlkokul Dördüncü Sınıf Çocuklarının Denetim Odağı Ölçeğinden Aldıkları Puanlar İle Cinsiyet Değişkeni İçin Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	41
Tablo 4. 2 İlkokul Dördüncü Sınıf Çocuklarının Denetim Odağı Ölçeğinden Aldıkları Puanlar İle Yaş Değişkeni İçin Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	42
Tablo 4. 3 İlkokul Dördüncü Sınıf Çocuklarının Akademik Denetim Odağı Ölçeğinden Aldıkları Puanlar İle Cinsiyet Değişkeni İçin Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	43
Tablo 4. 4 İlkokul Dördüncü Sınıf Çocuklarının Akademik Denetim Odağı Ölçeğinden Aldıkları Puanlar İle Yaş Değişkeni İçin Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	43
Tablo 4. 5 İlkokul Dördüncü Sınıf Çocukların Akademik Denetim Odağı Ölçeğinde Başarılı Oldukları Durumlardan Aldıkları Puanların Gruplandırılması	44
Tablo 4. 6 İlkokul Dördüncü Sınıf Çocukların Akademik Denetim Odağı Ölçeğinde Başarısız Oldukları Durumlardan Aldıkları Puanların Gruplandırılması	44
Tablo 4. 7 Dördüncü Sınıf Çocuklarının Akademik Denetim Odağı Ölçeğinden Aldıkları Puanlar İle Denetim Odağı Ölçeğinden Aldıkları Puanlar İçin Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	45

ŞEKİLLER

Sayfa

Şekil 3. 1 Açıklayıcı Ardışık Desen Diyagramı	24
Şekil 3. 2 Görüşme Sürecinin Hazırlanma Süreci	33
Şekil 4. 1 Kolay Güçlükte Oyun Öncesi Başarılı/Başarısız Olacağına İlişkin Yükleme Yapan Çocukların Verdikleri Yanıtlar	49
Şekil 4. 2 Orta Güçlükte Oyun Öncesi Başarılı/Başarısız Olacağına İlişkin Yükleme Yapan Çocukların Verdikleri Yanıtlar	50
Şekil 4. 3 Zor Güçlükte Oyun Öncesi Başarılı/Başarısız Olacağına İlişkin Yükleme Yapan Çocukların Verdikleri Yanıtlar	51
Şekil 4. 4 Kolay Güçlükte Oyun İçin Yapılan Stratejiler	58
Şekil 4. 5 Orta Güçlükte Oyun İçin Yapılan Stratejiler	59
Şekil 4. 6 Zor Güçlükte Oyun İçin Yapılan Stratejiler	60
Şekil 4. 7 Kolay Güçlükte Oyun İçin Strateji Yapmama Nedenleri	61
Şekil 4. 8 Orta Güçlükte Oyun İçin Strateji Yapmama Nedenleri	62
Şekil 4. 9 Zor Güçlükte Oyun İçin Strateji Yapmama Nedenleri	63
Şekil 4. 10 Kolay Güçlükte Oyun Sonrası Başarılı/Başarısız Olduğuna İlişkin Yüklemeler	70
Şekil 4. 11 Orta Güçlükte Oyun Sonrası Başarılı/Başarısız Olduğuna İlişkin Yüklemeler	71
Şekil 4. 12 Zor Güçlükte Oyun Sonrası Başarılı/Başarısız Olduğuna İlişkin Yüklemeler	72
Şekil 4. 13 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Profilini Denetim Odağı Eğiliminde Değerlendirmeleri	78
Şekil 5. 1 İlkokul Dördüncü Sınıf Çocuklarının Mantıksal Çıkarım Oyunundaki Performans Değerlendirmelerine Yönelik Sonuçlar	86

GÖRSELLER

Sayfa

Görsel 3. 1 Mantıksal Çıkarım Oyunu Örnekleri 32

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İlkokul yılları orta ve geç çocukluk dönemi olarak yaklaşık 6 ila 11 yaş arasındaki gelişim dönemini kapsamaktadır. Bu süreçte çocuklar büyümüş olduklarını kanıtlamak isterler. Aslında kendi başlarına yapabildiklerini ve başarılı olduklarını göstermek isterler. Bu nedenle etkinlikler yapmaktan zevk almaya ve yapacakları görevleri seçmeye zaman harcarlar (McHale vd., 2003). İlkokul çocuklarının yaşantılarında akranları ve öğretmenleriyle kurdukları ilişki anne ve babalarıyla kurdukları ilişkiden daha önemli olmaya başlamaktadır. Çocuklar bu dönemde bir şeyler üretmek, yaptıkları işlerde başarılı olmak, beğeni toplamak ve akademik başarılarının ailesi, arkadaşları ve özellikle öğretmenleri tarafından takdir edilmesini isterler (Ummanel ve Dilek, 2016). Yaptıkları işlerde başarılı olan ve takdir edilen çocuklar kendine güven hissedecek, çalışmaya ve başarılı olmak için çabasını artıracaktır. İlkokul çocukları arkadaşları ve öğretmenleri tarafından takdir edilmemesi veya akademik açıdan başarısızlık yaşaması durumunda sonraki yıllarında kişilik sorunlarıyla karşı karşıya kalabilmektedirler (Knight ve Huges, 1995). Öyle ki başarısızlık karşısında yaşanan bu çatışma çocuğun ilerleyen yaşamını etkileyecek ve çözüm bulana kadar çocukta problem yaratmaya devam edecektir (Senemoğlu, 2020). Bu nedenle çocukların yaptıkları işlerin sonucuna değil çocuğun çabasına vurgu yapmak ve çabasının takdir edilmesi oldukça önemlidir.

Çocuklar başarı ve başarısızlığı okulda öğrenirler (İçdi, 2020). Okul yaşantısında çocukların kendi başarı ve başarısızlıklarını hangi nedenler ile açıkladığı önemlidir. Çocuklar başarılı ve başarısız oldukları durumları birçok nedenle açıklamaktadırlar. Bu nedenleri bilmek çocukların gelecekteki başarı beklentilerini artırmasını sağlar. Çocukların başarı beklentisi gelecekteki beklentileri yönetmektedir (Weiner, 2010). Başarı ve başarısızlık nedenini algılamada oluşan farklılıklar kişilik gelişiminin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Kişilik gelişiminin temelleri çocukluk yıllarında atıldığı bilinmektedir (Woolfolk, 2016). Kişilik, davranış ilişkilerini ve eğilimlerini inceleyen sistemler bütünüdür (Taymur ve Türkçapar, 2012). Kişilik gelişiminde önemli

bir yere sahip olan okul, çocukların yeteneklerinin geliştiği, ilişkilerinin güçlendiği, toplumdaki rollerini tamamladığı yer olarak bilinir (Woolfolk, 2016).

Başarı ya da başarısızlık nedenlerini gerçekçi bir biçimde açıklayan ve bu nedenlerin kontrolünde olup olmadığını gösteren kavram denetim odağıdır. Denetim odağının temelleri çocukluk yıllarına dayanmaktadır. Özellikle ilkokul yılları çocukların kişilik gelişimi ve denetim odağı açısından son derece öneme sahiptir (Şahin, 2006). Kişiliğin önemli bir boyutu olan denetim odağı çocuğun yaşam şeklini ve geleceğini etkiler (Gale, Batty ve Deary, 2008; Selcen, 2009). Denetim odağı, ilkokul çocuklarının eğitim yaşantılarında göstermiş olduğu davranışların yorumlanması açısından önemli bir kavramdır. Okul yaşantısında başarılı olma isteğini öğretmenin veya ailenin takdirini alması ile ilişkilendiren çocuk dıştan denetim eğilimi gösterir. Okul yaşantısında başarılı olma isteğini kişisel çaba ve yeterliliği ile ilişkilendiren çocuk ise içten denetim eğilimi gösterir. Böylece çocukların başarılı olma nedenlerinin yorumlanmasında denetim odağı önemli olmaktadır (Öngen, 2003). Çocuğun eğitim yaşantısındaki başarılı ve başarısız performanslarına yönelik değerlendirmeler yapabilmesi için öz düzenleme becerisine sahip olması gerekir. Öz düzenleme çocuğun düşüncelerini, duygularını, dikkatini ve davranışlarını denetlemesi ve düzenlemesidir (Zimmerman, 2000). Bu bakış açısıyla çocukların kendi performanslarına yönelik değerlendirmeleri çocukların denetim odağı eğilimine yönelik bilgi sahibi olmamızı sağlayacaktır.

Davranış sonuçlarının çocuklar tarafından belirlenen nedenlere bağlı olan denetim odağı, kişisel yaşantılar açısından önemli bir kavramdır. Çocuk, yaşantıları sonucunda olumlu/olumsuz geri dönütlerinin nedenlerini açıklamaya çalışır. Çocuğun günlük yaşamda karşısına çıkan olaylarda yakın çevresindeki kişilerden aldığı olumlu ve olumsuz dönütler çocuğun denetim odağı eğiliminin belirleyicisi olmaktadır (Yeşilyaprak, 2006). Çocuğun davranışları sonucunda aldığı tepkiler ilerideki davranışlarının sonuçları hakkında beklenti geliştirmesine neden olur. En önemlisi de çocuk bu tepkileri kendi davranışlarına bağlı olarak mı yoksa kendi davranışları dışındaki nedenlere mi bağlı olarak yorumladığıdır (Rotter vd., 1972).

Denetim odağı, çocuğun yaşantılarını içsel odaklı ya da dışsal odaklı olarak değerlendirmesine bağlıdır (Alisinanoğlu, 2003). Kendi yaşantılarını kontrol edebilen ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenebilen çocuklar “içten denetimli” kendi yaşantılarını şans, şanssızlık, rastlantı, kader ya da kendi dışındaki diğer faktörlere bağlayan çocuklar “dıştan denetimli” olarak nitelendirilir (Aslan, 2006).

İçten denetimli çocuklar, davranışları üzerinde kontrol sahibi olduklarına inanırlar. Sorumluluk alır ve yaşantılarını kendi istekleri doğrultusunda yönlendirir (Lawrence, 1998; Dilmaç, 2008). İçsel denetim odaklı çocuklar kendi çabalarını önemli gören kişisel gelişimlerine katkı sağlama konusunda çalışkan ve sorumluluk sahibi olma eğilimi gösterirler (Erdoğan ve Ergün, 2011). Bu çocuklar başarı ve başarısızlıklarının nedenini kendi eylem ve faaliyetlerinin bir sonucu olarak değerlendirir (Klein ve Warnet, 2000). Kendi yaşantılarından sorumlu olduklarını düşünür ve buna göre davranırlar (Schultz ve Schultz, 2007). İçten denetimli çocuklar başarısızlığın üstesinden kolayca gelebilir ve çaresizlik duygusunu çok az hissetmek gibi olumlu davranışlara sahiptirler (Cummins, 1988). İçsel denetimli çocuklar akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcarlar bu nedenle okul başarısı daha yüksektir (Karadeniz, 2005). Rekabet ortamlarında daha başarılı olmakta ve diğer çocuklara göre zamanı daha iyi kullanmaktadırlar (Kuzgun ve Deryakulu, 2020). Kendilerini güvenli ve bağımsız olarak algılayan çocuklardır (Yağışan, 2007).

Dıştan denetimli çocuklar, başlarına gelenlerin öncelikle şans, kader veya diğer güçlü kişilerden kaynaklandığına inanırlar (Lawrence, 1998). Dıştan denetimli çocuklar yaşadıkları durumları değiştirmek veya iyileştirmek için çaba ya da gayret göstermezler (Yeşilyaprak, 2006). Bu nedenle hayatlarının kontrolünü sağlamada yetersiz kalırlar (Erdoğan ve Ergün, 2011). Sınıf içerisinde dıştan denetimli çocuk mevcutsa ve başarılı olduğunda öğretmenleri tarafından ödül alıyorsa arkadaş ilişkileri ve kendi durumları için güç veya yeteneklerini kullanmaya ihtiyaç duymazlar. Çünkü başarılı ya da başarısız olmalarında şans veya kader düşüncesine sahiptirler. Bu durumda çocuk sonucun değişmeyeceğine inandığı için çaba göstermeyi gereksiz bulacaktır (Nunn, 1987). Bu çocuklar kendi yaşantılarının başka güçler tarafından denetlendiği, kendi yaşantılarını denetim altına alamayacağını ve sonucu etkileyemeyeceği düşüncesinde olduğu için kendilerini dış güçlerin kurbanı olarak görürler. Bu nedenle çevrelerinde değişiklik yapma konusunda iç denetimli çocuklara göre pasiftirler. Görevlerinde başarılı oldukları zaman başarısız oldukları zamana göre daha fazla kaygılı olurlar. Dıştan denetimli çocuklar içsel denetimli çocuklara göre daha fazla savunma mekanizmalarına başvurur (Kuzgun ve Deryakulu, 2020).

İçsel denetimli çocuklar başarı ya da başarısızlığın nedenlerini kendilerinde ararlar. Başarı, çocukların kişisel yetkinliğin (çaba, yetenek ve yeterlik) bir sonucudur. Başarısızlık ise kişisel yetkinliğin yeterli düzeyde olmayışının bir sonucudur. Dışsal

denetimli çocuklar ise başarı ya da başarısızlıklarını denetleyemeyeceği dışsal faktörlere (görevin zorluk derecesi, şans, tesadüf, başkalarının yardımı olup olmayışı gibi) bağlarlar (Cassidy ve Eachus, 2000; Joe, 1971; Lefcourt, 1982).

İçsel ya da dışsal denetimli olmak çocukların bilişsel yapılarının güdülenmesinde ve kendilerine güven duymasında doğrudan etkili bir durumdur. Denetim odağı ise öğrenmeyi doğrudan etkileyen bir durum değildir. Denetim odağı, çocukların başarı beklentisini, sonucun çocukta yaratacağı etkiyi ve doğrudan güdülenmesini etkilemektedir. Bu durum dolaylı yoldan performans üzerinde bir etki oluşturmaktadır. Performansla ilgili yapılan değerlendirme çocukların daha sonraki performanslarını önemli ölçüde belirlemektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2020).

Türkiye’de bir üst kurumuna geçmek için performans değerlendirme olarak kullanılan sınavlar eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. Bu nedenle çocuklar ilkokuldan itibaren sınavlara hazırlanmakta ve daha küçük yaşlardan itibaren sınav odaklı düşünmektedirler (Kayapınar, 2006). Çocuklar böylece küçük yaşlardan itibaren beceri gelişiminin doğasına aykırı bir yarışın ortasında bulunmaktadır. Öğretmenler hem çocukları ölçme ve değerlendirme sürecinde yeterli olmalı hem de çağdaş süreçler hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Seferoğlu, 2004). Öğretmenler ölçme ve değerlendirme süreçlerinde daha çok çoktan seçmeli testleri kullanmaktadırlar. Ancak çoktan seçmeli testler olgusal bilgiyi ölçmekte olup üst düzey düşünme becerilerini tam anlamıyla ölçmemektedir. Çocukların bilgi ve düşüncelerini istediği gibi ifade etme olanağı sağlayamamaktadır (Yıldırım, 1983). Bu değerlendirme yöntemiyle analiz sentez yapabilen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, problem çözme ve karar verme becerisi kazanmış çocuklar yetiştirmek mümkün olmamaktadır (Tezci, 2000). Çoktan seçmeli testler çocukların soru üzerine düşünüp yeni bir yorum geliştirmesine engel olmaktadır. Bu nedenle okullarda bilişsel görev soruları bilgi ve kavrama basamağında kalmaktadır (Üstüner ve Şengül, 2004). Değerlendirme yöntemleriyle çocuklara sonuçları yorumlama, değerlendirme yapma, nedenleri ilişkilendirme, eleştiri yapma, sonuçları kontrol etme gibi düşünme becerileri kazandırılmalıdır (Özbay, 2002). Çocukların düşünme becerileri sınıf öğretmenlerinin geri dönütleriyle kontrolü sağlanmalıdır. Çocuklar bilgi ve becerilerini doğru ve etkili kullandığını öğretmenlerin verdiği geri dönütlerden anlamaktadırlar. Ancak öğretmenler her zaman uygun dönütler veremeyebilir. Bu nedenle etkili geri dönüt vermeyi öğretmenlere kazandırmak önemlidir (Bear, 2005).

Çocukların ifade ve düşünme becerilerini bilişsel görevlerle ortaya çıkarmak mümkündür. Bilişsel görev, çocuğun problem çözme, eleştirel düşünme, uygulama, yaratma gibi becerileri kullanabileceği, çocuğun meşgul olabileceği iş ve işlemlerin tümüdür. Bu düşünceler davranışları kontrol eder. İnançları ve başarıyı şekillendirir (Derelioğlu, 2004). Çocuklara yönlendirilen özdeğerlendirme soruları ile çocukların ifadelerinden hareketle başarı inançlarını ve başarı/başarısız olma durumlarının nedenlerini neye, kime yüklediği ile denetim odağı eğilimini öğrenmek mümkün olacaktır. Böylece çocuğun başarı ve başarısız olma nedenlerini bilişsel görev etkinlikleri sayesinde performans değerlendirmeleri üzerinden dolaylı olarak denetim odağı eğilimini belirlemeye yardımcı olur (Kuzgun ve Deryakulu, 2020). Denetim odağı ile çocukların sağlıklı bir kişilik gelişimine yardım etmek mümkündür. Öte yandan sınıf öğretmenleri içsel denetim odaklı çocuklar yetiştirmek için uygun sınıf ortamı oluşturmalıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

İlkokul çocukları öğrenmeye, problem çözmeye ve başarılı olmaya odaklanmışlardır. Çocuklar başarılı olduğunda benlik algılarına başarı duygusu ekler ve böylece istedikleri zaman başarılı olabileceğini görürler. Başarısız olan çocuklar ise kendilerini sürekli başkalarıyla kıyaslama gereği hissederler. Bu durum ise yaşamları boyunca kişiliklerinin bir parçası hâline gelebilir (Senemoğlu, 2020).

Bir çocuk kendisi için bir etkinlik yaparak yeterli duygusuyla kendisini ödüllendirebilir. Örneğin eğlenceli olduğu için bir resim çizebilir ya da anne babasını memnun etmek için kitap okuyabilir. Anne babasından ya da öğretmenlerinden takdir almak için çaba gösterir. Çocuklar hem davranışını hem de bilişsel yetkinliklerini denetim altına almaya ihtiyaç duyar. Öğretmenler çocukların bilişsel gelişimi ve öğrenmeleri üzerinde önemli rol oynamaktadır (Senemoğlu, 2020). Öğretmenlerin sınıflarda etkili ve zengin bir öğrenme ortamı oluşturması çocukların düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Choi vd., 2016). Bu nedenle ilkokul yıllarında bilişsel gelişim ve öğrenme becerilerinin desteklenmesi önem taşımaktadır.

Çocuklara başarabilecekleri uygun güçlük derecesinde görevler verilerek bu görevler için hedef belirlemelerine izin verilmelidir. Çocukların hedefler için plan kullanmaları teşvik edilmelidir. Böylece çocukların görev ya da hedeflerinde bir denetim eğilimi oluşur ve kişilik gelişimleri güçlenir. Ayrıca çocuklar için özgürlük sağlar. Böylece seçtikleri hedeflere ulaşmak için daha istekli olurlar ve hedeflerini izlerken daha fazla çaba

gösterirler. Çabalarının sonuçları için daha fazla sorumluluk almaları gerektiği duygusunu hissederler. Bu nedenle çocukların çeşitli türde etkinlik yapmalarına imkân sağlamak gerekir (Bronson, 2019).

Çocuklar bir görevi yerine getirirken ön bilgilerini ve yeteneklerini ortaya çıkararak görevin tamamlanması için çaba göstermektedir. Çabalama nedenleri açıklanması istendiğinde sahip oldukları bilgilerle cevap vermek yerine uygun olduğunu hissettiği nedenleri, ilkeleri ve beklentileri basitçe açıklamayı tercih ederler. Aslında bu süreçte çocukların kendi beklentileri ve varsayımları performanslarının içinde gizlidir (Akyüz, 2012). Bu nedenle çocukların kendi performansı ve başarı durumlarına ilişkin yapacakları açıklamalardan hareketle onların denetim odağı eğilimini belirlemek mümkündür. Denetim odağı akademik başarı (Öngen, 2003) ve kişilik (Cihangir ve Haktanır, 1999) için kritik bir beceridir. Bu nedenle çocukların kendi performanslarından beklentisi ve kendilerine ilişkin yorumları denetim odağı eğilimini vermektedir.

Çocukların bilişsel görevlere bakış açısı ve kendi performansını değerlendirme şekli bu araştırma için odak noktası olmuştur. Bu çalışma için bilişsel görev olarak mantıksal çıkarım yapma görevi tercih edilmiştir. Çocukların bilişsel görev performanslarında başarılı olup olamayacağına ilişkin beklentileri, kullanacakları bilişsel stratejiler ve ne derecede başarılı olduklarını değerlendirmeleri oldukça önemlidir. Bu değerlendirme ile çocukların kendi performans sonuçlarının nedenlerini kişisel yetkinliklerine mi (çaba, yetenek, yeterlik) yoksa kendi dışındaki diğer faktörlere mi (kader, şans, tanrı, görevin zorluğu) bağladığı ortaya çıkacaktır. Türkiye’de ilkökul çocuklarının bilişsel görevle birlikte kendi performanslarına ilişkin değerlendirmeleri dikkate alınarak denetim odağı çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle çocukların denetim odağı eğilimini görev temelli olarak incelemenin literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı ilkökul dördüncü sınıf çocuklarının bilişsel görev karşılığında kendi performans sonuçlarının nedenlerini kendi kişisel yetkinliklerine mi yoksa kendi dışındaki diğer faktörlere mi bağladığını belirleyerek denetim odağı eğilimlerini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının denetim odağı eğilimi nedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının akademik denetim odağı eğilimi nedir?
3. İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının denetim odağı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark var mıdır?
4. İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının akademik denetim odağı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark var mıdır?
5. İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının denetim odağı ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark var mıdır?
6. İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının akademik denetim odağı ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark var mıdır?
7. İlkokul dördüncü sınıf çocukları mantıksal çıkarım oyununda kendi performanslarını nasıl değerlendirmektedir?
8. İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının denetim odağı ve akademik denetim odağı puanları ile mantıksal çıkarım oyunu performans değerlendirmeleri uyumlu mudur?
9. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıftaki çocukların denetim odağı eğilimine yönelik görüşleri nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların sosyalleşmesinde ve kişiliğinin gelişmesinde sorumlu ve önemli kaynakların aile, okul, öğretmen ve arkadaş çevresi olduğu bilinmektedir. İlkokul çocuklarının sosyal çevresinde bulunan öğretmenlerin ve arkadaş çevresinin özellikleri çocuğun içsel ya da dışsal denetimli bir kişilik geliştirmesinde son derece önemlidir (Yaşar, 2006). Çocukluk yıllarından itibaren sosyal gelişim çerçevesinde kişileri ve olayları gözleyerek, hangi davranışların nasıl sonuçlara neden olacağı ve hangi sonuçların kendisinden kaynaklandığı konusunda beklentiler geliştirilir. Bu nedenle sağlıklı bir yetişkin olma konusunda çocukluk yıllarındaki tecrübeler önemli bir faktör olmaktadır. Günlük yaşamda çevremizde karşımıza çıkan olumlu ya da olumsuz dönütler çocuğun denetim odağı eğilimi hakkında bilgi vermektedir (Yeşilyaprak, 1988). Bu bağlamda çocukluk yıllarında denetim odağı eğilimini belirlemek ve çocukların içten denetimli olma yönünde öğretmenlerin bilgilendirilmesi çocukların kişilik gelişimi açısından kritik öneme sahip olmaktadır.

Sınıf öğretmenleri çocukların denetim ve kişilik gelişimlerine katkı sağlamak için çocuklara çeşitli görevler vererek onlara kendilerini değerlendirmeleri için imkân sağlamalıdır. Sınıf öğretmenlerinin bu görevler sırasında kullandıkları değerlendirme yöntemleri çocuklar için denetim algıları üzerinde önemli etkiler oluşturur. Çocukları başarılı ve başarısız şeklinde karşılaştırmalı performans yöntemi kullanan öğretmenler aslında çocukların kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olur. Çocuklar başarısız olduklarında bu durumu değiştirmek için bir şey yapamayacakları duygusuna kapılırlar. Dolayısıyla denetim hissi ve başarıya olan ilgileri zarar görür. Bu nedenle çocukların kendi performanslarını rastgele, şans, tesadüf gibi yani dışsal nedenlerle değerlendirmeleri görülebilir (Bronson, 2019).

Çocuğun okulla ilgili görev ve sorumlulukları denetim odağının önemli bir özelliğidir. Bu bakımdan içten denetimli çocuklar sorumluluklarının farkındadır ve bilgi üretiminde aktif rol alırken dıştan denetimli çocuklar başarısızlıklarını dışsal faktörlerle açıklamaktadırlar (Mc Leond, 1993; Akt. Yıldız, 2004).

Çocukların başarı ya da başarısızlığı bir performans sonucudur. İçsel ya da dışsal denetimli çocuklar başarı ve başarısızlık durumlarını farklı açıklamaktadırlar. Çocukların başarı ve başarısızlık nedenlerini öğrenmek için bir performans değerlendirmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle çocukların kendilerini başarı ve başarısız olarak algılama nedenlerini bir performans görevi ile değerlendirmeye ihtiyaç duyulmuştur. Çocukların performanslarına değer biçmesi ve sürekli gelişmeyi esas alan içsel bir süreç olan özdeğerlendirme çocukların kişilik gelişimleri için bir fırsat olarak değerlendirilebilir (Sezgin ve Arslan, 2022). Özdeğerlendirme, çocukların üzerinde çalışmış oldukları bir görevde hem içinde buldukları süreç hem de ortaya çıkardıkları ürünlerle ilgili yaptıkları yorumlardır (Sakız, 2020). Çocukların görevleri sırasında yaptıkları öz değerlendirme denetim odağı eğilimleri hakkında bilgi sahibi olmamıza yardımcı olacaktır.

Denetim odağı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde (Kıbaroğlu, 2017; Polat, 2019; Tabak ve Akköse, 2006; Yıldırım, 2021) çalışmaların genel olarak eğitim, sağlık, spor, psikoloji gibi disiplin alanlarında çalışılmış olduğu görülmektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmalar akademik başarı, öğrenci ve öğretmen merkezli olarak yapılandırılmıştır. Ancak bu çalışmalar daha çok ortaokul, lise, üniversite öğrencileri (Acar, 2021; Çevikbaş, 2018; Derelioğlu, 2004) ve öğretmenlerle (Şehir, 2020; Sürgen, 2014; Tümkiye, 2000) yürütülmüştür. Bu nedenle orta ve geç çocukluk dönemini

kapsayan denetim odağı eğilimi çalışmalarının gerekliliğine dikkat çekmek gerektiği düşünülmektedir. Kişiliğin önemli bir boyutu olan, davranışların yordanmasında etkili olan denetim odağı kavramının ilkökul çocukları üzerinde ele alınarak, performanslarına yönelik özdeğerlendirmeler dâhilinde açıklık getirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmanın ilkökul çocuklarının başarılı ve başarısızlıklarını hangi nedenler ile ilişkilendirdiklerini belirlemek ve bilişsel görev üzerinden performans değerlendirmelerini denetim odağı üzerinden incelenmesi açısından alana katkı sağlayacağı, araştırmacılara farklı bir bakış açısı kazandıracacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerine denetim odağı hakkında farkındalık kazandıracığı, rehberlik edeceği, denetim odağının önemi konusunda onları aydınlatacağı ve sınıf etkinliklerinde bilişsel görevleri iç denetim odağı eğilimine yönelik uygulamalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada

- bilişsel görev olarak akıl yürütme, problem çözme ve çıkarım yapma becerilerini içeren “Mantıksal Çıkarım Oyunu/ Eduludo Sticks Oyunağı” ile,
- gözlemler, çocukların mantıksal çıkarım oyunu oynama süreleri ile,
- araştırmanın verileri, denetim odağı ve akademik denetim odağı ölçeklerinin ölçtüğü özelliklerle sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Denetim Odağı: Bireyin kendisini etkileyen olumlu ya da olumsuz olayların sorumluluğunu kendisine ya da şans, kader, kısmet gibi kendi dışındaki güçlerin etkisine bağlamasıdır (Rotter, 1966). Denetim odağı, kişinin yaşantılarını içsel odaklı ya da dışsal odaklı olarak değerlendirmesine bağlıdır (Alisinanoğlu, 2003). Kendi yaşantılarını kontrol edebilen ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenebilen “içten denetimli” kendi yaşantılarını şans, şanssızlık, rastlantı, kader ya da kendi dışındaki diğer faktörlere bağlayanlar “dıştan denetimli” olarak nitelendirilir (Aslan, 2006).

Akademik Denetim Odağı: Akademik alanlardaki içsel ve dışsal denetim odağı eğilimi ya da sorumluluğudur (Crandal ve arkadaşları, 1965).

Bilişsel Görev: Çocukların zihinsel olarak aktif oldukları, öğretmenin süreci denetlediği ve düzenlemesine imkân tanıdığı etkinliklerdir (Prabhu, 1987).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çocuklarda Başarı ve Başarısızlık

Başarı, okul çağındaki çocuklar için akademik başarı olarak görülmektedir. Bu dönemde başarı, çocukların okuldaki derslerden ne düzeyde yararlandığının göstergesidir. Kendi kapasitesi içerisinde en yüksek performansı göstermesidir (Yılmaz, 2018). Başarısızlık ise başarılı olamamak, hedeflere ulaşamamak, gösterilen performansın yetersiz kalması olarak açıklanabilir.

Okullarda çocuklara kazandırılmak istenen hedefler vardır. Bu hedeflere ulaşan çocuklar başarılı, hedeflere ulaşamayan çocuklar ise başarısız olarak değerlendirilmektedir. İlkokul yıllarında başarısız olarak değerlendirilen çocuk ileriki yıllarda da başarısız olma algısını sürdürür ve başarılı olmak için gereken çabayı göstermez. Bu nedenle ilkokul yıllarında çocukları başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmesi önemlidir.

Başarı ihtiyacı yüksek olan çocuk davranışlarını kusursuz şekilde yapma ve en mükemmel şekilde yapma isteğiyle kendini gösterir (Cüceloğlu, 2010). Başarı ihtiyacı yüksek olan çocuklar orta güçlükte görevleri tercih etmektedirler. Başarı ihtiyacı düşük olan çocuklar ise daha kolay görevleri tercih etmekte ve küçük hedefler belirlemektedir (Tollefson, 2000).

Başarılı çocuklar sorumluluk alabilen, problemlerin üstesinden kendi başına gelebilen, başarısızlık karşısında yılmadan çalışmaya devam eden çocuklardır. Başarıyı etkileyen en önemli unsurlardan biri kişilik özelliğidir. Genellikle düzenli, kendine güveni yüksek, girişimci, sorumluluk alabilen kişilik yapısına sahip çocuklar başarılı olma ihtimali yüksektir (Keskin, 2000).

Çocuklar başarılı ve başarısız oldukları durumlarda bunu birçok nedenle ilişkilendirebilmektedir. Örneğin sınavdan yüksek not alan çocuk başarısını kontrol edebildiği içsel nedenlerle (sıkı çalışma, çaba, yetenek) ilişkilendirir. Sınavdan düşük not alan çocuklar ise başarısızlıklarını kontrol edemedikleri dışsal nedenlerle (aile desteği, sınıf ortamı, öğretmen yardımı) ilişkilendirmektedirler (Barros ve Simao, 2016). Başarı ya da başarısızlık nedenlerini gerçekçi bir biçimde açıklayan ve bu nedenlerin çocuğun kontrolünde olup olmadığı gösteren kavram denetim odağıdır.

Çocukların başarı ve başarısızlık nedenlerini algılama şekillerinde değişiklikler görülmektedir. Bu farklılaşma kişilik boyutu olarak değerlendirilmektedir. Kişilik gelişiminin bir boyutu olan denetim odağı çocukların başarılı ya da başarısızlık nedenlerini içsel ve dışsal olarak algılamasına bağlıdır. Başarı ve başarısızlığı içsel faktörlerle açıklayan çocuklar olaylar üzerinde daha fazla denetim hissi yaşar. Başarı ve başarısızlığı dışsal faktörlerle açıklayan çocuklar olayları kendine bağlı değil diğer kişi ya da şeylerden kaynaklandığı inancını taşırlar. Bu içsel ya da dışsal algılamadaki farklılık çocuğun başarı ya da başarısızlığının belirleyicisi olabilmektedir. Başarı ve başarısızlık performansın değerlendirilmesini gerektirir ve performanstan sonra oluşan iki sonuçtur. Bu nedenle çocukların kendilerini başarılı ya da başarısız olarak algılama nedenlerini bir performans görevi ile değerlendirmek doğru olacaktır.

Çocukların başarısına büyük oranda kaynaklık eden öğretmenlerin sınıf içi göstermiş olduğu davranışlar çocuklar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Şahin ve Altunay, 2011). İlkokul çocuklarının bulunduğu sınıf ortamı, öğretmen ve öğrenciler arasında sürekli etkileşimin yaşandığı bir ortamdır. Bu ortam çocuğun yeteneği ve çabası hakkında hem çocuk hem de öğretmen için bilgi kaynağıdır. Çocuğun yeteneği ve çabası hakkında edinilen bilgiler çocukların duygusal yönden tutumların davranışsal yönüne de etki ederler (Ülgen, 1996).

2.2. Denetim Odağı

Çocuklar başlarına gelen sorunların sonucunu “Bütün şanssızlıklar beni bulur” ya da “Gördünüz mü yine başıma neler geldi? Zaten benim şansım yok!” gibi ifadelerle şans, kader ve kötü talih olarak gerekçeler ortaya koyar. Bazı çocuklar ise başlarına gelen sorunları “Nerede yanlış yaptım acaba?” diyerek sorunun kaynağını kendilerinde ararlar. Çocukların olaylara bakış açısında karşısına çıkan olaylarla birlikte kendi beklentileri ve değerlendirmeleri etkilidir (Küçükkaragöz, 1998). Bu nedenle çocukların bilişsel görevlere bakış açısı ve kendi performansını değerlendirme şekli bu araştırma için odak noktası olmuştur.

Çocukların karşısına çıkan olumlu ya da olumsuz olayların sorumluluğunu kendilerine ya da şans, kader, kısmet gibi kendi dışındaki güçlerin etkilerine bağlaması denetim odağı kavramı ile açıklanır (Rotter, 1966).

Denetim odağı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu kavramın farklı tanımları olduğu görülmektedir. Çocuğun yaşadığı olayları veya durumları kime ne şekilde

yüklediği (Acar, 2021; Binici, 2014; Durna ve Şentürk, 2012; Selcen, 2009), pekiştireçleri çocuğun iç gücüne ya da dış güçlerin (şans, talih, kader) kontrolünde olduğu bilinmektedir (Bek, 2006; Phares, 1976; Rotter, 1966), çocuğun yaşadığı olumlu ve olumsuz olayların kendisinden ya da başkasından gelen etkiler nedeniyle oluşabilecek eğilimler vardır (Lefcourt 1976; Strauser, Ketz ve Keim 2002; Smith ve Mihans, 2009), çocuğun yaşadıkları başarı ve başarısızlık gibi olayları ifade edemediklerinde bunları açıklamak için kullandıkları bir yöntem (Dilmaç, 2008; Taylor vd., 2006;), çocuğun yaşamını şekillendiren sosyal bir davranış (Abid, Kanwal vd., 2016), ödül ve cezayı kontrol eden güç (Yerebakan, 2007) şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

2.2.1. İçten Denetimli Çocuklar

İçten denetimli çocuklar karşılaştıkları olay veya durumların kendi davranışlarının sonucu olduğunu (Başal vd., 2010) ve bu durumları denetim altına alabilme güçlerinin kendilerinde olduğunu farkındadırlar (Kırel ve Özkalp, 2010). İç denetim odaklı çocuklar başarılı, etkili, girişimci, güvenli ve özerk kişiler olarak tanımlanmaktadır (Loosemore ve Lam, 2004; Yağışan vd., 2007). Bu nedenle akademik başarıları daha yüksek (Karadeniz, 2005), rekabet ortamlarında daha üstün ve toplumsal olaylarda daha aktiftirler (Anderson vd., 2005; Diesterhaft ve Gerken, 1983). İç denetimli çocuklar, kendilerini algılama düzeylerinin yüksek olduğu ve özellikle akademik performansta kendi çabalarını yükseltmekle birlikte karşısındakilerinde iç denetim odaklarını yükselttiği belirtilmektedir (Silvester vd., 2002). Aynı zamanda kendilerini daha sağlıklı hissettikleri (Ozolins ve Stenstrom, 2003), güçlükler karşısında başa çıkma becerilerinin daha yüksek (Elis vd., 1998) ve içsel motivasyonlarının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Slavin, 2017). İçten denetimli çocuklar, çevreye daha az bağımlı, kendini gerçekleştirilmeye yönelik duygularının bilincinde olan, benlik saygısı yüksek çocuklardır (Çutuk, 2017, s. 507). İç denetimli çocuklar, başarı duygusuyla donanımlı, görevlerine bağlı, girişken, iletişim becerileri gelişmiş, iyi ilişkileri olan kişilik özelliklerine sahiptir (Topses, 2009). İçten denetimli çocuklar kendi öğrenmelerinde sorumluluk alırlar (Selcen, 2009). Kendilerini sosyal açıdan yeterli hissederler. Akademik etkinliklerde zamanlarını etkili kullanır, planlı ve düzenli hareket ederler (Solmuş, 2004; Yeşilyaprak, 2006). İçten denetimli çocuklar; düşünsel işlemlerde, performanslarını göstermeyi gerektiren durumlarda, var olan bilgiyi kullanarak başarılabacak yeni görevlerde, nedensel çıkarımlar bulunmada, kişisel beceri ve bilgilerini sınayabilecekleri durumlarda daha başarılıdırlar (Kalechstein ve Nowicki, 1997; Kell, 2002).

2.2.2. Dıştan Denetimli Çocuklar

Dışsal denetime neden olan ödül ve cezalar çocukların iç motivasyonuna ve öz denetimlerine zarar verir (Lepper, 2005). Çocuk dışarıdan ödüllendirildiğinde görevini kendi iç amaçları yerine görevi sonuç için bir araç olarak düşünmeye başlar (Bronson, 2019). Başarısız olma durumunda sonuçlar dışsal ve kontrol edilemeyen nedenlere yansıtılır (Pals ve Robins 2002).

Dış denetim odaklı çocuklar pekiştirmenin kendisinden bağımsız olduğunu düşündüğü için kendi gayret ve yeteneğiyle bir şeyleri değiştiremeyeceğine inanır. Bu nedenle bir şeyleri değiştirmek için çaba göstermezler (Yeşilyaprak, 2006). Çevrelerinde meydana gelen olaylara etkilerinin olmadığını kendileri dışındaki güçlerden etkilendiğini savunan, talih, tesadüf, kısmet, kader gibi dış faktörlerin etkilerine inananlar (Schoenfeldt ve Woodman, 1989). Dış denetimli çocuklar kendilerini bağımlı ve güçsüz hissederler. Bu nedenle mücadele etmekten kaçınırlar. Dolayısıyla problem çözmede pasif ve görev performanslarında yeteneksizdirler. Dış denetimli çocuklar hem kendilerine hem de çevresine az güvenenlerdir (Loosemore ve Lam, 2004; Silvester vd., 2002). Bu çocuklar gösterdikleri çaba ile davranışlarının sonuçları arasında anlamlı bir ilişki kuramaz. Bunun nedenini rastlantılarla yorumlayarak şansa bağlarlar (Bernardi, 2001). Dışsal nedenlerle açıklama yapan çocuklar performanslarının sonuçlarını kontrol edilemeyen etmenleri öne sürerek performanslarını düzenlenme gereği duymaz. Bu nedenle başarılı olamazlar (Akman ve Erden, 2018). Çocuklar kendilerini yetersiz hissedebilirler. Kendi yaşantılarını denetim altına alamayacaklarını hissettiklerinde başarılarını şans, kader, görevin zorluk derecesi, öğretmen gibi dış faktörlere bağlarlar. Bu nedenle öğretmenler çocuklara görevler vererek değerlendirme yapmalarını destekleyerek denetimlerini arttırabilir (Dweck ve Goetz, 2018; Stipek ve Weisz, 1981).

Dıştan denetimli çocuklar çabalamanın karşılığında bir sonuç alamayacağını düşündüğü için başarıya ulaşmak için hiçbir adım atmazlar. Bu nedenle akademik başarılarında yetersiz olurlar (Akman ve Erden, 2018). Kendilerini tanımada ve değerlendirmede yetersizdirler. Çevresindeki olayların sonuçlarını değiştiremeyeceklerini düşünürler. Bu nedenle çevrelerine karşı denetimlerinin olmadığına inanırlar (Solmuş, 2004; Yeşilyaprak, 2006).

Çocuklar için dışsal denetimlerin en az olduğu sınıf ortamları tercih edilmelidir. Bu tür ortamlar çocukların başarmak istedikleri görevlerde kendi çabalarını izlemeye ve değerlendirmelerine fırsat verir. Dış denetimli değerlendirme yapıldığında çocuk

hedeflerine yönelik çabalarını azaltabilir. Olumlu değerlendirmeler ise çocuklarda yeniden düzenleme fırsatı verir. Böylece çocuklar kendi gelişimlerini takip eder, yeterliliklerini ve denetim duygularını geliştirmeye olanak sağlar (Stipek ve Weisz, 1981).

2.3. Denetim Odağını Görev Temelli İnceleme

Bilişsel görev, çocukların zihinsel olarak aktif oldukları, öğretmenin süreci denetlediği ve düzenlemesine imkân tanıdığı etkinliklerdir (Prabhu, 1987). Çocuklar bir görevle ilgilendiklerinde veya görevin önemine inandıklarında görev sürecine daha motive olmaktadır (McClean, 2003). İlkokul çocukları göstermiş olduğu performansları, denetim ve yeterliliklerine göre yorumlar. Başarısız olduğu görevlerde dışsal faktörlerle yorumlama çocukların kendileri hakkındaki olumlu düşüncelerini azaltabilir (Miserandino, 1996).

Çocukların bilişsel görevler karşısında başarı ihtiyacını yönlendiren güdüler vardır. Güdülenme çocukların öğrenmeye istekli olmasını sağlayan çabanın yönü ve içsel bir güç olarak tanımlanmaktadır. Çocukların öğrenme isteği kendi isteği ve çabası ile ortaya çıkıyorsa içten, dışarıdan bir ödüle dayanıyorsa dıştan güdülenme olmaktadır. İçten güdülenmiş çocuk bilişsel görevlerde daha fazla çaba göstermekte ve öğrenmek istediği bilgiler için stratejiler kullanma eğilimi göstermektedir (Pajares, 2002). Dıştan güdülenmiş çocuk ise verilen görev üzerinde çalışır ancak bu çalışma ödül alma ya da cezadan kaçınma gibi durumlar için geçerlidir (Pintrich ve Schunk, 2002).

Sınıf öğretmenleri her çocuğun başarısı düzeyinde görevler vererek çocukların içten güdülenmesini artırmalıdır. Böylece çocukların denetim ve yeterlilik duygularının gelişimine yardımcı olacaktır. Görevi başarabileceğine inanan çocuklar diğer çocuklara göre sınıflarını daha ilgi çekici, önemli ve yararlı görmektedirler. Aynı zamanda başarı amaçları da oluşturmaktadırlar (Seo ve Taherbhai, 2009). Çocuğun düzeyine uygun görevler çocukların hoşuna gidecek, çabası ve dikkatlerini olumlu etkileyecektir (Pintrich ve Schunk, 1996).

Çocuğun çabası performansını ortaya çıkarır. Performansın sonucunda olumlu/olumsuz, doğru/yanlış, başarılı/başarısız gibi nitelermeler olabilir. Bu nitelermeler performansa ilişkin çabayı belirlemektedir. Performans, herhangi bir etkinlik sonucu belirlenen nicel veya nitel bir kavramdır (Akal, 2003). Hedefe ulaşma yönünde gösterilen başarı düzeyidir (Tutar ve Altınöz, 2010). Çaba ise içsel ve kontrol edilebilir bir etmendir. Çocukların

başarıyı çaba ile ilişkilendirmesi yüksek performans ile çalışmasına yardımcı olur (Weiner, 2010).

Görevlerin tür, zorluk, karmaşıklık olarak çeşitlilik göstermesi ve görevin zorluk derecesine göre sıralanması önemlidir (Yaylı, 2004). Görevlerin farklı bilişsel düzeylerde olması çocukların düşünme becerilerini destekleyerek gerekli bilgi ve becerileri kazanmasını sağlar (Hiebert ve Wearne, 1993). Görev temelli yaklaşımın başarılı sonuçlanması için görevin öğrenci seviyesine uygun olarak düzenlenmesi önemlidir. Bu nedenle öğrencinin görev sürecinde beklenen davranışları gösterebilmesi için görevlerin kolaydan zora olacak şekilde sıralanması gerekmektedir.

Prabhu'ya (1987) göre görev türleri vardır. Bunlar; boşluk doldurma görevleri, mantıksal çıkarım yapma görevleri ve kendini ifade etme görevleri olarak gruplanmıştır. Bu araştırma çerçevesinde mantıksal çıkarım görev sonrası ve kendini ifade etme süreci olduğu için bu grupları tanımlamak yeterli olacaktır. Mantıksal çıkarım görevleri öğrencinin verilen bilgidan hareketle çıkarım yapması, akıl yürütmesi ya da bilgiler arasında bağlantı kurmaya çalışmasıdır. Kendini ifade etme görevleri ise sunulan bir duruma uygun olarak bireylerin tercihlerini, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinden bahsedilebilir (Şahan, 2019). Mantıksal çıkarım ve kendini ifade etme görevlerinde çocuklar performanslarını sergilerken aynı zamanda düşünme becerilerini de kullanmaktadır. Okullarda birçok etkinlik uygulamalarıyla düşünme becerilerinin gelişimine destek sağlanabilir (Ellis ve Hunt, 1993). Çocukların düşünme becerilerini performans değerlendirme ile ortaya çıkarmak mümkündür. Performans değerlendirme, çocukların bir konudaki bilgilerini, becerilerini, yeteneklerini yansıtmalarını sağlayacak farklı durumların oluşturduğu değerlendirme amaçlı kullanılan çalışmalardır (Marzano, Pickering ve McTighe, 1993). Performans değerlendirme, akıl yürütme, çıkarım yapma, problem çözme gibi işlemlere sahip bilişsel, duyuşsal veya psikomotor becerileri içerir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Akıl yürütme, bilinçli olarak yapılan faaliyetlerdir (Amsterlaw, 2004). Çocuğun neyi niçin yaptığının farkında olmasıdır (Mason, 2001). Bu nedenle çocuklara erken yaşta kazandırılması gereken bir beceridir (Storey, 2004). Çıkarım yapma becerisi akıl yürütme gibi bilişsel bir beceridir. Çıkarım yapma, etkinlik sürecindeki performansı değerlendirme, yorumlama ve genelleme yapma olarak tanımlanmaktadır (Erbaş vd., 2005).

2.4. Denetim Odağı ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Denetim odağı ile ilgili kuramsal yaklaşımlar incelendiğinde denetim odağının sosyal öğrenme kuramı, nedensel yükleme kuramı ve beklenti-değer kuramıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu kuramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramına göre çocuk, yaşadığı olaylar karşısında değerlendirme yapabilen ve bu değerlendirmeler sonucunda tepkilerini değiştirebilendir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2009). Sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar doğrudan ya da dolaylı olarak elde ettiği deneyimleri, performanslarını geliştirip öz düzenleme yapabilmelerine ve kendilerini değerlendirebilmelerinde kullanabilirler (Bandura, 1997).

Sosyal öğrenme kuramına göre davranışı değiştiren pekiştirmenin kendisi değil, çocuğun bu pekiştirmeye yüklediği düşünce ve değerlendirmelerini kapsamaktadır. Bu nedenle davranışlar gözlemlerden etkilendiği gibi doğrudan deneyimler yoluyla da etkilenmektedir (Yeşilyaprak, 2018). Gerçekleştirilen etkinlikler doğrultusunda çocuğun sonuçlar hakkında değerlendirmeleri öz yeterlilik açısından önemlidir. Öz yeterlilik çocuğun kendine olan inancı ve algılayışıdır. Bu değerlendirmeler çocuğun kendisinin farkında olmasını ve öğrenme sürecinde önemli bir etkisi olduğunun farkına varmasını sağlar (Hoşgörür, 2018).

Öz yeterlilik çocuğun kendisinin farkında olmasıdır. Yani çocuk kendi performansı ile kendi kapasitesini değerlendirerek harekete geçer. Zorluklar karşısında nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendi performans inancını kapsamaktadır (Slavin, 2017). Çocukların bir görevi istenilen düzeyde yapabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterliliğidir (Ertok Konuk, 2011).

Sosyal öğrenme kuramında yer alan bir diğer kavram öz düzenlemedir. Belli bir amaca ulaşım ulaşamadığını kontrol edebilme öz düzenlemenin temelini oluşturur (Aslan ve Özgün, 2017). Bu kuramda çocukların öz düzenleme yaptıkları en önemli alan okullardır (Berhenke, 2013). Okullar çocukların öz düzenleme becerisi ve performanslarını içsel ve dışsal olarak etkileyen kurumlardır (Usher ve Schunk, 2018).

Nedensel Yükleme Kuramı

Denetim odağı ile ilgili bir diğer kuramsal yaklaşım nedensel yükleme kuramıdır. Nedensel yükleme kuramına göre çocukların başarı ya da başarısızlık durumlarının

nedenlerini anlama ve bu durumlara nasıl yükleme yaptıklarıyla ilgilendir. “Neden başarılı veya başarısız oldum?” sorusuna yönelik verilen cevaba göre çocuğun güdüsünü ne derecede etkilediğini belirlemektedir. Davranışın ardında neyin yattığını içsel ya da dışsal olarak anlama ve yorumlama gerektirir (Dalgın ve Kızgın, 2012). Başarı veya başarısızlıkla ilgili yüklemelerde yetenek ve çaba içsel görevin zorluğu ve şans dışsal nedenlere bağlanır. Çocuklar davranışları hakkında öz değerlendirme yaparak nedenlerini anlamaktadırlar. Aynı zamanda önceki davranışlarını açıklamakta ve sonraki davranışları hakkında tahmin etmeye çalışmaktadırlar (Malle, 2011). Buna göre nedensel yükleme kuramı davranışların oluşum nedenlerini açıklamaz. Yüklemelerin sonuç üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Oysa denetim odağı davranışın oluşumunda etkilidir. İçten veya dıştan denetimlilik ise sonuç üzerinde etkilidir.

Beklenti-Değer Kuramı

Denetim odağı ile ilgili bir diğer kuramsal yaklaşım beklenti-değer kuramıdır. Beklenti-değer kuramına göre çocuk bir davranışı bir sonuç beklediği için yapar. Yapacağı davranıştan elde edeceği sonucun mutlaka bir değeri vardır. Çocuğun beklentisi verilen değerden düşük olursa davranış ortaya çıkmayabilir (Çetinkale, 2006). Denetim odağı da çocukların davranış için beklentilerini ifade eder. Beklentiler kendine bağlı (içsel denetimli) ya da kendi dışında algılamasına (dışsal denetimli) göre değişir. Beklenti değer kuramına göre davranışı ön görmenin ancak içten denetimliler için geçerli olduğu, dıştan denetimlilerin bu kuramda, kapsam dışı olarak kaldığı görülmektedir (Aydın, 1999; Akt. Alpars, 2007).

2.5. İlgili Araştırmalar

Denetim odağı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok akademik başarı, öğrenci ve öğretmen merkezli olarak yapılandırıldığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, akademik başarı, kardeş sayısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babanın mesleği gibi değişkenlerin denetim odağı puanlarına göre anlamlı farklılık oluşup oluşmadığı belirlenmiştir. Denetim odağı ile ilgili çalışmalar öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli olarak sınıflandırılmıştır. Çalışmalara ilişkin bilgiler şu şekildedir:

2.5.1. Öğrencilerle Yapılan Denetim Odağı Çalışmaları

Findley ve Cooper (1983), denetim odağı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, içten denetimlilerin akademik başarılarının

daha yüksek olduğu, cinsiyet, yaş, ırk ve sosyoekonomik durumun denetim odağı ve akademik başarı ile anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Sherman (1984), çocuklarda iç denetimin gelişimini incelemiştir. Çocukların yaşı arttıca içsel denetimliliğin de arttığını saptamıştır.

Marvin (1987), lise ğrencilerinde akademik düzey ile cinsiyet ve denetim odağı arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; cinsiyet ile denetim odağı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeyi arttıca lise ğrencilerinin içten denetimli olduklarını bulmuştur. Sınıf düzeyi ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Korkut (1991), “ilkokul ğrencilerinin, kendilerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerine etkisi” adlı araştırmaya ilkokul 3. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 520 ğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; yaş, i ve dış denetim odağının algılanması üzerinde etkilidir. Bu sonuç yaşı büyük öğrencilerin kk yaştakilere göre daha içten denetimli olduğunu göstermektedir. Araştırmanın diğer sonucuna göre cinsiyet, denetim odağının i ve dışta algılanmasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Nunn ve Nunn (1993), denetim odağı algısı ile okul performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları göre; içsel denetimli öğretmenlerin dışsal denetimli öğretmenlere göre okul performanslarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Cihangir ve Haktanır (1999), on yaşında olan 300 çocuğun denetim odağı ve benlik saygısı düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; çocukların denetim odağı gelişimi üzerine annelerin mesleği ve öğrenim durumunun önemli farklılık oluşturduğu görülmüştür. Babaların mesleği ve öğrenim durumunun, anne-babaların yaşı, çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, sosyoekonomik durumlarının ise önemli bir farklılığa yol amadığı saptanmıştır.

Kaval (2001), 12 yaş çocuklarında denetim odağını etkileyen bazı değişkenleri araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, denetim odağı ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca annenin çalışma durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın denetim odağı düzeyi ile çocukların denetim odakları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Bozkurt ve Harmanlı (2002), ilköğretim ğrencilerinin denetim odağı düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırdıkları çalışmalarında 273 ğrenci araştırmaya katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre kardeş sayısı, kendi başarılarını değerlendirme,

sınıf düzeyi ve annenin eğitim durumu denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni denetim odağı puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tapçan (2002), ebeveyn tutumları ile 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre; çocukların cinsiyeti ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak çocukların denetim odağı ile cinsiyetleri, yaşları ve ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Alisinanoğlu (2003), çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında 10 yaş grubu 160 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre sosyo ekonomik düzey, kardeş sayısı, doğum sırası ve babanın öğrenim düzeyinin çocukların denetim odakları üzerinde etkili olmadığı, ancak cinsiyet, koruyucu anne tutumunun ve annenin eğitim düzeyinin çocukların denetim odağı ile anlamlı bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır.

Gifford, Perriott ve Mianzo (2006), akademik başarı ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre; içsel denetimli kişilerin akademik başarı açısından dışsal denetimli kişilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Bohanek, Marin ve Duke (2006), çocukların öz-sezgileri ile aile hikâye etkileşimlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre; çocukların cinsiyet değişkeni ile denetim odağı arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Serin ve Derin (2008), ortaokul öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörleri inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin, annelerinin eğitim durumuna göre problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırmada öğrencilerin içten denetimliliği ve problem çözmeye etkili olma becerileri, annelerinin eğitim düzeyleri ile doğru orantılı bir şekilde artmış ancak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

2.5.2. Öğretmenlerle Yapılan Denetim Odağı Çalışmaları

Rose (1978), öğretmen denetim odağı, öğretmen ve öğrenci davranışı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda; içsel denetimli öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde daha aktif oldukları, disiplini sağlamada az ancak etkili kontrol edici davranışlarda buldukları ve öğrenci performansından daha fazla sorumluluk aldıklarını belirtilmiştir.

Yine çalışma içsel denetimli öğretmenlerin sınıfındaki çocukların hedefe dönük davranışlara daha fazla zaman ayırdıklarını bulmuştur.

Küçükkaragöz (1998), öğretmenlerin denetim odağı özelliklerinin cinsiyet, yaşamın büyük bölümünün geçirildiği yer, medeni durum, babanın öğrenim durumu ve mesleği, orta öğreniminde yaşadığı yerin özelliği, mesleğin yıpratıcılığına ilişkin algısı ve mesleki gelecek düşünceleri açısından anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Yine çalışmada öğretmenin denetim odağı ile öğrenci denetim odağının aynı yönde geliştiği belirtmiştir.

Tümkaya (2000), ilköğretim öğretmenlerindeki denetim odağı ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin içsel ya da dışsal denetimli olmaları açısından önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet değişkeni ile denetim odağı arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Demirtaş (2006) “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemleri, Ruh Sağlığı ve Denetim Odağının Yönü” adlı çalışmada, cinsiyet değişkeni yönünden kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha içsel denetimli olduklarını, mesleki kıdem açısından daha az çalışan öğretmenlerin daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha içten denetimli olduğu saptanmıştır.

Canbay (2007), İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu ve Denetim Odağı İlişkisi adlı çalışmada; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş, aylık gelir düzeyi ve eşin çalışma durumu değişkenleri ile denetim odağı arasında anlamlı fark bulamamıştır. Öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitim kursuna katılma değişkenleri ile denetim odağı arasında anlamlı fark saptanmıştır.

Şekerli (2013), öğretmenlerde çalışan sessizliği, iş doyumu, denetim odağı ve demografik değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha dıştan denetimli görülmüştür. Cinsiyet ve medeni durum değişkeni öğretmenlerin çalışan sessizliği ve denetim odağı düzeyleri ile anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sürgen (2014), sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucu; dıştan denetimli olmanın, tükenmişlik sendromun yaşanmasına neden olan bir kişilik özelliği olduğu görülmüştür. Araştırma sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ile kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlerle anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre; yaş, cinsiyet, öğrenim durumu ve kıdem değişkenlerinin denetim odağı ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış ancak

medeni durum değişkeni ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki olmadığına saptanmıştır.

Demir ve İhtiyaroğlu (2015), farklı denetim odağına sahip öğretmenlerin görüşlerine göre etkililik düzeyleri incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre; denetim odağı ve öğretmen etkililiği değişkenleri cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. İç denetim odağı ve öğretmen etkililiği arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunmuştur. Ancak dış denetim odağı ile öğretmen etkililiği arasında zayıf ilişki vardır. Bu nedenle iç denetim odağı, öğretmen etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu söylenebilir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin iç denetimli olması etkililik düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

3. YÖNTEM

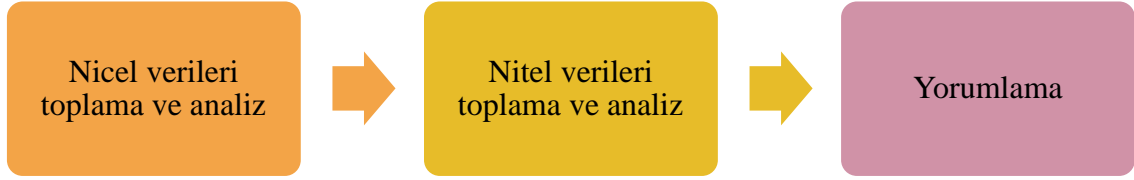
Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırması, nicel ve nitel veri toplama araçlarının ve analizlerinin birlikte kullanılması ve harmanlanarak yorumlanması olarak tanımlanabilir (Creswell ve Clark 2014). Karma yöntem, nitel veya nicel verilerden elde edilen sonuçlardan birinin diğerinden elde edilen sonuçları yorumlamasını, detaylandırmasını ve güçlendirmesini temel alır (Greene vd., 2005). Bu araştırmanın amacı ilkökul dördüncü sınıf çocuklarının bilişsel görev karşılığında kendi performans sonuçlarının nedenlerini kendi kişisel yetkinliklerine mi yoksa kendi dışındaki diğer faktörlere mi bağladığını belirleyerek denetim odağı eğiliminin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ilkökul çocuklarının denetim odağı eğilimini tespit etmek amacıyla nicel yaklaşım, ilkökul çocuklarının bilişsel görev sürecinde performans değerlendirmesi ve sınıf öğretmenlerinin denetim odağı algılarını belirlemek amacıyla nitel yaklaşım kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasını gerektirdiği için araştırma karma yöntem ile yürütülmüştür.

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desenin amacı nicel çalışma ile başlayıp daha sonra nicel çalışmaları açıklamak için nitel çalışmanın yürütülmesidir (Creswell, 2017). Bu desen iki aşamalıdır ve birbirini izler. Bu araştırmanın ilk aşaması nicel verilerin toplanması ve analizini içerir. İkinci aşama ise nitel aşamada yapılan görüşmelerle nicel verilerin açıklanmasına yardımcı olmaktır. Bu desen nicel sonuçları ayrıntılı olarak değerlendirmek, açıklamak veya doğrulamak amacıyla nitel verilerin kullanılması ile uygulanan bir karma yöntem desendir (Plano Clark ve Ivankova, 2016). Desenin avantajı nicel ve nitel aşamaların kronolojik sıralamasının ve uygulanmasının araştırmacı tarafından kolay ve basit olmasını sağlamasıdır (Morgan, 2014). Bu desen nicel verilerden beklenmedik sonuçlar alındığında bu sonuçların ayrıntılı bir şekilde açıklama fırsatı da sağlamaktadır (Morse, 1991). Desenin sınırlılığı ise çalışma süresinin uzun

olması ve katılımcılarla yeniden iletişim kurma güçlüğü olmasıdır (Plano Clark ve Ivankova, 2016). Açıklayıcı ardışık desenin uygulamaları Şekil 3. 1’de gösterilmiştir.



Şekil 3. 1 Açıklayıcı Ardışık Desen Diyagramı

İlkokul çocuklarının bilişsel görev karşılığında performans sonuçlarının nedenlerini kendi kişisel yetkinliklerine mi yoksa kendi dışındaki diğer faktörlere mi bağladığını belirleyerek denetim odağı eğiliminin incelemesi amacıyla çocukların denetim odağını belirlemek için uygun olan ölçme araçları belirlenmiştir. Hedef kitlesi açısından en uygun olan, ölçek maddelerinin çocuklar tarafından daha anlaşılır olmasını sağlayan ölçek olarak Korkut’un (1986) 19 maddelik denetim odağı ölçeği kullanılmıştır. Ancak çocukların başarı algısına yönelik bilgi ihtiyacından akademik denetim odaklarını belirleme gereksinimi duyulmuştur. Böylece Pişkin (1966) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Crandall ve arkadaşlarının (1965) akademik denetim odağı ölçeği tercih edilmiştir. Sınıflama ölçeği olduğu için ölçekten alınan puanlar denetim odağı eğilimi konusunda net bir görüş ortaya koymamaktadır. Bu nedenle ölçek sonuçlarının nitel bir boyutla ilişkilendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. İlkokul çocukları için uygun bir bilişsel görev belirlenmiştir. Bu görev ile çocukların kendi performanslarını değerlendirmesi istenmiştir. Çocukların ifade ve düşüncelerinden hareketle denetim odağı ölçeğinden alınan puanların ilişkilendirilmesi yapılmıştır. Böylece çocukların denetim odağı eğilimleri hakkında daha belirgin sonuçlara ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda çocuklara denetim odağı ve akademik denetim odağı ölçekleri uygulanmış ve sayısal verileri analiz edilmiştir. Bu ölçekten alınan puanlarla çocukların denetim odağı eğilim sonuçları bulgular kısmında yer almaktadır. Alınan puanlar denetim odağı eğilimini açıklamaya yeterli görülmediğinden nitel boyut ile nicel verileri açıklamaya ihtiyaç duyulmuştur. Çocuklara sorular yönlendirilerek çocukların verdiği ifadelerden hareketle denetim odağı eğilimlerinin daha iyi açıklanacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çocukların denetim odağı yönlerini belirlemek amacıyla nicel yaklaşım ve ilkokul çocuklarının bilişsel görev sürecinde performans değerlendirmesi ile sınıf

öğretmenlerinin denetim odağı algılarını belirlemek amacıyla nitel verilerin toplanıp bütünleştirilerek güçlü delillere ulaşabilmek amaçlanmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda çocukların denetim odağı ve akademik denetim odağı eğilimlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın nicel boyutu kesitsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Kesitsel tarama araştırmasında, betimlenecek değişkenlerin özelliklerine uygun olacak şekilde tek seferde ölçülerek ortaya koymak amaçlanır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Tarama araştırmaları genel bir yargıya varmak için evrenin önemli bir kısmından verilerin toplanıp betimlenmesini içerir (King & He, 2005). Tarama araştırmalarında amaç genel durumu aydınlatmak ve bu durumun ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaktır. Nicel verilerin toplanması aşamasında 334 ilkokul dördüncü sınıf çocuğuna denetim odağı ve akademik denetim odağı ölçekleri uygulanmıştır.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda çocuklara bilişsel görev olarak mantıksal çıkarım oyunu oynatılmıştır. Çocuklara sorular yönlendirilerek çocukların verdiği ifadelerden hareketle denetim odağı eğilimlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın nitel boyutu nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Temel nitel araştırma deseni insanların yaşamlarını nasıl yorumladığını, dünyalarını nasıl inşa ettiğini ve deneyimlerine ne anlam yüklediği ile ilgilidir. Asıl amacı insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdığıdır (Meriam, 2018). Temel nitel araştırma deseni ile ilkokul çocuklarının verdiği ifadelerden hareketle performanslarını nasıl yorumladığını, deneyimlerine ne anlam yüklediklerini açıklayarak denetim odağı eğilimlerini daha iyi yorumlamak amaçlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda iki ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu nicel ve nitel grup olarak iki şekilde incelenmiştir. İlk çalışma grubu 334 ilkokul dördüncü sınıf çocuklarından toplanmış nicel verilerdir. İkinci çalışma grubu 211 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden ve 15 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Nicel ve nitel çalışma grubuna ait ayrıntılı açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Çalışmanın Nicel Boyutuna Dâhil Edilen Katılımcılar

Araştırmanın nicel çalışma grubunu Ordu ilinde iki devlet ilkokulunda öğrenim gören 160 kız ve 174 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 334 ilkokul dördüncü sınıf (yaş ortalaması $\bar{X} = 9.5$ $S = ,50$) öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın nicel boyutuna dâhil edilen katılımcıların demografik bilgileri Tablo 3. 1’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1 Katılımcıların demografik bilgileri

Cinsiyet	Yaş	N	\bar{X}	SS
Kız	9	79	9,50	,50
	10	81		
Toplam		160		
Erkek	9	80	9,54	0,49
	10	94		
Toplam		174		

3.2.2. Çalışmanın Nitel Boyutuna Dâhil Edilen Katılımcılar

Araştırmanın nitel çalışma grubunu nicel çalışmaya katılmış olan 102 kız ve 109 erkek çocuk olmak üzere toplam 211 çocuk ve 15 sınıf öğretmenidir. Nitel çalışma grubu seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Nitel çalışma grubuna katılan çocuklar gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Sınıf öğretmenleri ise iki ilkokulun 4. sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme ile nitel veriler toplanmıştır. Uygulama öncesinde çocuklar çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Çalışmaya katılım göstermek istemeyen çocuklar çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Çalışmanın nitel boyutuna dâhil edilen öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3. 2’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2 Nitel boyuta katılan sınıf öğretmenlerin demografik bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem Yılı
Ö1	Kadın	20
Ö2	Erkek	17
Ö3	Erkek	20
Ö4	Kadın	19
Ö5	Erkek	22
Ö6	Kadın	25

Ö7	Erkek	17
Ö8	Erkek	19
Ö9	Kadın	15
Ö10	Kadın	21
Ö11	Kadın	25
Ö12	Erkek	25
Ö13	Kadın	24
Ö14	Kadın	18
Ö15	Erkek	24

3.3. Veri Toplama Araçlarına Karar Verilmesi

Araştırma kapsamında 22 Aralık 2021- 4 Aralık 2022 tarihleri arasında Ulusal Tez Merkezi ve Google Scholar veri tabanında “Denetim Odağı Ölçeği”, “Locus of Control Scale”, “Akademik Denetim Odağı Ölçeği” “Academic Locus of Control Scale” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmış birçok lisansüstü tez, makale ve dergi incelenerek araştırma yapılmıştır.

Kişilik boyutu olarak incelenen denetim odağının ölçülmesi için ilk ölçek çalışması Rotter’ın doktora tez öğrencileri olan Phares (1957) ve James (1958) tarafından yapılmıştır. İlk ölçek geliştirme çalışmalarından sonra Lefcourt (1966), denetim odağının farklı ölçme teknik ve araçlarından yararlandığını belirterek kavramın gerçekliğine ve geçerliliğine ilişkin önemine dikkat çekmiştir. Denetim odağının işlevsel tanımına, ölçülebilir özelliğine göre araştırmalar yapılabileceğini ileri sürmüştür. Böylece 1960-1973 yılları arasında içsel-dışsal denetimliliği ölçmek üzere birçok ölçek ortaya çıkmıştır. Bu ölçeklerin en önemlisi Rotter’ın (1966) geliştirdiği İçsel-Dışsal Denetim Odağı Ölçeğidir. Aynı zamanda dikkatleri çeken bir diğer ölçekte Nowicki- Strickland Denetim Odağı Ölçeğidir. Bu ölçeğin geçerlik güvenirlik değerlendirmeleri açısından araştırmacılara önerilen araçlar sıralamasında ilk sıralarda yer almaktadır (Yeşilyaprak, 1992).

Denetim odağına yönelik Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılan ölçekler Rotter’ın Denetim Odağı Ölçeği, Nowicki- Strickland Denetim Odağı Ölçeği, Akademik Denetim Odağı Ölçeği ve Tel-Aviv Denetim Odağı Ölçeğidir. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda ve yaş grubuna en uygun olan akademik denetim odağı ve Nowicki-Strickland denetim odağı ölçeğidir.

Akademik Denetim Odağı Ölçeği Crandall ve diğerleri (1965) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 7-16 yaş grubu çocukları için uygun olup okul başarılarına ilişkin içsellik-dışsallık

inancını belirlemeye yöneliktir. Ölçekte 34 madde bulunmaktadır. Ölçek, 17 başarı ve 17 başarısız olayı betimlemektedir. Ölçek zorunlu seçme “a ya da b” şeklindedir. Türkiye’de bu ölçeğin geçerlik- güvenirlik çalışması ve Türkçe çevirisi Pişkin (1996) tarafından yapılmıştır.

Nowicki Strickland çocuklar için denetim odağı ölçeği davranışların içten veya dıştan odaklanması ile ilgilidir. Bu ölçek 8- 14 yaşları arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. İlkokul 3. sınıftan 12. sınıfa kadar kullanılabilen bu ölçek toplam 40 sorudan oluşan maddeleri evet veya hayır seçeneklerinden birinin işaretlenmesini gerektiren zorunlu seçme yöntemine dayanmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması dıştan denetimli olmayı, puanların azalması ise içten denetimli olmayı işaret etmektedir (Yeşilyaprak, 1988). Korkut’un (1986) tezinde ölçeğin çocuklar için 19 maddeye indirgenmiş bir formu kullanılmış ve bu ölçeğe ilişkin geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Türkiye’de çocuklar için denetim odağı güvenirlik çalışması şu şekildedir;

Korkut (1986), ölçeğin güvenirlik kat sayısını .63 bulmuştur. Yurt dışında yapılan güvenirlik çalışmaları ile Türkçe formu için yapılan güvenirlik kat sayıları sonuçları birbirine yakın olarak bulunmuştur.

Yeşilyaprak (1988), ölçek için iki farklı güvenirlik hesaplama yöntemi kullanmıştır. Test-tekrar test yöntemiyle güvenirlik katsayısını 87, KR-21 formülü .71 olarak elde etmiştir.

Korkut (1986) ve Yeşilyaprak (1988) benzer ölçekler geçerliği yöntemini kullanarak geçerlik çalışması yapmışlardır.

Korkut (1986), Seligman ve diğerleri (1984) tarafından geliştirilen Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği kullanmıştır. Geçerlik çalışmasında üçüncü sınıflar için geçerlik kat sayısı .31 bulmuştur. Yeşilyaprak (1988) kişisel yönelim envanterinin, benlik saygısı ve desteği, içten alma alt ölçeklerini kullanarak geçerlik çalışması yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre desteği içten alma ile .40 ile ters yönde bir ilişki bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler dört aşamada toplanmıştır. İlk aşamada dördüncü sınıf çocuklarının denetim odağının içten veya dıştan eğilimini belirlemek için Nowicki ve Strickland’ın (1973) geliştirdiği Korkut (1986) tarafından 19 maddeye indirgenen denetim odağı ölçeği uygulanmıştır. İkinci aşamada çocukların akademik denetim odağının içten veya dıştan eğilimini belirlemek için Crandall ve diğerleri (1965) tarafından geliştirilen 34 maddelik Akademik Denetim Odağının Ölçeği uygulanmıştır.

Türkiye’de bu ölçeğin geçerlik- güvenilirlik çalışması ve Türkçe çevirisi Pişkin (1996) tarafından yapılmıştır. Üçüncü aşama ilkokul dördüncü sınıf çocuklarının kendi performanslarının denetim odağı eğilimini belirlemek için kullanılan mantıksal çıkarım oyunu sürecinde yönlendirilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularıdır. Dördüncü aşama ise denetim odağı ölçeği uygulanan sınıfların sınıf öğretmenleri tarafından çocukların denetim odağı algılarına yönelik alınan görüşleridir. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları, bu araçların hangi çalışma grubunda kullanıldığı, kullanım amacı ve hangi aşamada kullanıldığına ait bilgiler Tablo 3. 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. 3 Veri toplama araçları

Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Kullanım Amacı	Kullanıldığı Süreç
Denetim Odağı Ölçeği	334 çocuk	Çocukların denetim odağı yönlerinin içten-dıştan oluşumunu belirlemek	Görüşme sürecinden önce
Akademik Denetim Odağı Ölçeği	334 çocuk	Çocukların akademik denetim odağı yönlerinin içten-dıştan oluşumunu belirlemek	Görüşme sürecinden önce
Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	211 çocuk ve 15 Sınıf öğretmeni	İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının kendi performanslarının denetim odağı eğilimini belirlemek Sınıf öğretmenlerinin ilkokul çocuklarındaki denetim odağına yönelik algılarını belirlemek	Görüşme sürecinde
Ses Kayıtları	211 çocuk ve 15 Sınıf öğretmeni	Görüşmeleri kayıt altına almak ve veri kaybının önüne geçmek	Görüşme sürecinde
Yapılandırılmamış Gözlem	211 çocuk ve 15 Sınıf öğretmeni	Çocukların ve Öğretmenlerin görüşme sırasındaki ifadelerini betimlemek	Görüşme sürecinde

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerinin elde edilmesinde Nowicki- Strickland (1973) tarafından geliştirilen "Denetim Odağı Ölçeği" nin Korkut (1986) tarafından 19 maddeye indirgenen formu ile Crandall ve diğerleri (1965) tarafından geliştirilen "Akademik Denetim Odağı Ölçeği" kullanılmıştır.

3.4.1.1. Denetim Odağı Ölçeği

Nowicki- Stricland (1973) tarafından geliştirilen denetim odağı ölçeği 8- 14 yaşları arasındaki çocuklara uygundur. İlkokul 3. sınıftan 12. sınıfa kadar kullanılabilen ölçek toplam 40 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri evet veya hayır şeklinde işaretlenmektedir. Çalışmada Korkut (1986) tarafından çocuklar için 19 maddeye indirgenen formu kullanılmıştır. Bu ölçekte her bir maddenin içerdiği ifadenin dıştan denetimli olma durumundaki evet ya da hayır ifadesine bir puan verilir. Ölçekte dıştan denetimli olma durumuna yanıt veren çocuklara 1 puan içten denetimli olma durumuna yanıt veren çocuklara 0 puan verilmiştir. Toplam puanların fazla olması dıştan denetimliliği, puanların az olması ise içten denetimli olma durumunu göstermektedir. Bu çalışmada 0-9 arası puan alan çocuklar içten denetimli, 10-19 arası puan alan çocuklar dıştan denetimli olarak belirlenmiştir.

3.4.1.2. Akademik Denetim Odağı Ölçeği

Crandall ve diğerleri (1965) tarafından geliştirilen akademik denetim odağı ölçeği 7-16 yaş grubu çocukları için uygun olup okul başarılarına ilişkin içsellik-dışsallık inancını belirlemeye yöneliktir. Ölçekte 34 madde bulunmaktadır. Ölçek, 17 başarı ve 17 başarısız olayı betimlemektedir. Ölçek zorunlu seçme “a ya da b” şeklindedir. Türkiye’de bu ölçeğin geçerlik- güvenirlik çalışması ve Türkçe çevirisi Pişkin (1996) tarafından yapılmıştır.

Bu ölçekten 3 puan elde edilmektedir. Toplam akademik denetim odağı puanı, başarılı olma durumundaki denetim odağı puanı, başarısız olma durumundaki denetim odağı puanı şeklindedir. Toplam akademik denetim odağı puanı için 34 maddelik sorular kapsamında içten denetimli olarak işaretlenen her cevap için 1 puan, dıştan denetimli olarak işaretlenen her cevap için 0 puan verilmiştir. Toplam puanların fazla olması içten denetimliliği, puanların az olması ise dıştan denetimli olma durumunu göstermektedir. Bu çalışmada 34 maddesi bulunan bu ölçekte 0-17 arası puan alan çocuklar dış denetimli, 18-34 arası puan alan çocuklar iç denetimli olarak değerlendirilmiştir.

Başarılı olma durumundaki denetim odağı puanı için ölçekteki 1, 2, 5, 6, 9, 12, 13, 16, 17, 20, 21, 24, 25, 28, 29, 31, 32 numaralı 17 soru, başarısız olma durumundaki denetim odağı puanı için 3, 4, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 22, 23, 26, 27, 30, 33, 34 numaralı 17 soru değerlendirilmiştir. Bu sorular için içten denetimli olarak verilen her cevaba 1 puan dıştan denetimli olarak verilen her cevaba 0 puan verilmiştir. 0-17 arasında puan alınan

bu sorular için 0-8 arası puan alan çocuklar dış denetimli, 9-17 arası puan alan çocuklar iç denetimli olarak değerlendirilmiştir. Maddeler araştırmacı tarafından hazırlanan cevap anahtarına göre değerlendirilmiştir.

Nitel Veri Toplama Araçlarına Karar Verilirken Uzman Görüşünün Alınması: Denetim odağı ve Akademik Aenetim Odağı Ölçekleri için uzman görüşleri alınmıştır. Sınıf Eğitimi ve Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dallarında görev yapan bir profesör iki doçent olmak üzere üç akademisyenden görüş alınmıştır.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel verilerinin elde edilmesinde Mantıksal Çıkarım Oyunu/ Eduludo Sticks Oyunağı, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ses kayıtları kullanılmıştır.

Nitel Veri Toplama Araçlarına Karar Verilirken Uzman Görüşünün Alınması: Mantıksal çıkarım oyunu seçiminde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında görev yapan bir doktor öğretim üyesi ve bir doçent olmak üzere iki akademisyenden görüş alınmıştır. Akademisyenlerin bilişsel gelişim ve bilişsel psikoloji üzerine çalışmaları bulunmaktadır. Görüşme soruları için Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dallarında çalışmaları bulunan üç öğretim üyesinden görüş alınmıştır.

3.4.2.1. Mantıksal Çıkarım Oyunu/ Eduludo Sticks Oyunağı

Mantıksal çıkarım oyunu temel olarak şekil algılama ve uzunluk kavramı öğretiminde kullanılabilir. Düşünme becerileri üzerinde oldukça etkili ve verimli kullanılacak bir eğitim aracıdır. Oyundaki her bir kartta farklı şekilde bir yapı bulunmaktadır. Bu yapıyı bloklarla yapabilmek için kaç birimlik bloklardan kaç tane kullanacağına doğru karar vermek gerekir. Kolay kart için kaç birimlik bloktan kaç tane kullanacağına çocuk kendisi karar verir. Orta kart için yönergede kaç birimlik blokları kullanacağı belirtilmiştir. Ancak kaç tane kullanacağı yönünde sınırlandırma yapılmamıştır. Zor kart için yönergede kaç birimlik bloktan kaç tane kullanması gerektiğine yönelik bilgi verilmiştir. Öğrenciler oyunu kademeli (kolay-orta-zor) olarak oynadıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme soruları yönlendirilmiştir. Mantıksal çıkarım oyununa ilişkin görseller Görsel 3. 1’de gösterilmiştir.



Görsel 3. 1 Mantıksal Çıkarım Oyunu Örnekleri

3.4.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme çeşitli konulardaki bilgi tutum ve davranışlar ile bu konuların nedenlerinin öğrenilmesinde en kısa ve etkili yol olarak kullanılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcıların kendini daha rahat ifade etmesini ve derinlemesine bilgi sağlaması açısından avantajları mevcuttur (Büyüköztürk vd., 2017).

Çocuklarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme

İlkokul çocuklarının kendi performans değerlendirmelerindeki denetim odağı eğilimlerini ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının tercih edilme nedeni farklı soruların eklenmesinin mümkün olmasıdır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda beş soru bulunmaktadır. Çalışma grubunu rahatlatmak amacıyla ilk soru ısınma sorusu olarak belirlenmiştir. Böylece görüşme daha rahat bir atmosferde yapılmıştır. Görüşmenin diğer dört sorusu katılımcılardan daha fazla bilgi etmek için yönlendirilen sonda sorudur.

Hazırlanan sorular, uzman görüşüne sunulmuştur. Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dallarında çalışmaları bulunan üç öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Ardından ön uygulama gerçekleştirilmiştir. 23 gün süren ön uygulamanın ardından asıl uygulamaya başlanmıştır. Uygulama sürecinde ses kayıtları ve yansıtılmış gözlem notları tutularak araştırmanın iç geçerliliği artırılmıştır.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme

Uygulama yapılan çocukların sınıf öğretmenlerine denetim odağı hakkında bilgi verildikten sonra görev yaptığı sınıftaki çocukların denetim odağına yönelik görüşleri sorularak çocuklar hakkında bilgiler toplanmıştır. Görüşmeler sırasında ses kayıtları ve yansıtıcı gözlem notları tutularak araştırmanın iç geçerliliği artırılmıştır.

Görüşme yönergesinde öğrencilere ve öğretmenlere yöneltilen sorular Ek- 1' de sunulmuştur.



Şekil 3. 2 Görüşme Sürecinin Hazırlanma Süreci

3.4.2.3. Gözlem

Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarından biri olan gözlem, araştırmacının doğal ortam içerisinde ve ortama müdahalede bulunmadan izlemesi olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf çocuklarının bilişsel görev sürecindeki performanslarını ve sınıf öğretmenlerinin denetim odağı algılarına yönelik açıklamalarını betimlemek için gözlemler yapılmıştır. Araştırmacı nitel uygulama sürecinin başından sonuna kadar katılımcıları gözlemlemiş ancak gözlem sırasında herhangi bir gözlem formu kullanmamıştır. Araştırmacı gözlemlerine ilişkin yansıtıcı gözlem notları tutmuştur. Çocuklar ve öğretmenlerle yapılan görüşmede her katılımcı için aynı zamanda yansıtıcı notlar da tutulmuştur.

3.4.2.4. Ses Kayıtları

Gözlem sırasında daha etkili, eksiksiz ve derinlemesine analiz yapabilmek için ses kayıtları kullanılmıştır. Ses kayıtları hızlı, kolay ve önemli bilgileri yakalamaya olanak sağlar (Johnson, 2019). Mantıksal çıkarım oyunu sürecinde çocukların daha doğal gözlem yapılabilmesi için süreçte ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla birlikte ses kayıtları kullanılmıştır. Görüşmelerde kayıt altına alma ve not alma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Ses kaydı cep telefonu yardımıyla yapılmış olup çocukların ilgi odağından uzak tutulmuştur. Her çocuk için bir ses kaydı oluşturulmuştur. Ses kayıtları ortalama 5 dakika süre uzunluğundadır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Ön Uygulama

Ön uygulamalar iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada görüşme sorularının ön uygulaması, ikinci aşamada ise bilişsel görevlere ait uygulama sürecinin ön uygulaması gerçekleştirilmesidir. Görüşme için hazırlanan sorular görüşme gerçekleştirilmeden önce bir ön uygulama ile test edilir, gerekli düzeltmelerin yapılması önerilir (Glesne, 2015). Bu nedenle hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının ilkökul dördüncü sınıf çocukları ve sınıf öğretmenleriyle asıl görüşmeler yapılmadan önce ön uygulaması yapılmıştır. Asıl uygulama öncesinde görüşme soruları 02.05.2022 tarihinde anlam ve anlaşılabilirlik açılarından değerlendirilmek üzere bir öğretmene ve iki dördüncü sınıf öğrencisine sorularak birinci aşama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamadan sonra görüşme formlarına son hâli verilmiştir.

İkinci aşama ise 15.05.2022-14.06.2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Bilişsel görevlere ait ön uygulama bir devlet ilkokulunda 267 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi ve 12 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf çocuklarına Korkut'un (1986) 19 maddeye indirgenmiş denetim odağı ölçeği uygulanmış ve 210 öğrenciye orta düzey mantıksal çıkarım oyunu oynatılmıştır. Çocukların denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlara göre 0-9 arası puan alan 238 çocuk içten denetim eğilimli, 10-19 arası puan alan 29 çocuk dıştan denetim eğilimli olarak gruplandırılmıştır. Mantıksal çıkarım oyununda çocuklardan alınan yanıtlara göre kendilerini daha çok başarılı olarak değerlendirdiği görülmüştür. Çocuklar başarılı olma nedenlerini yetenek, kendine güvenme gibi bireysel özelliklerle açıklamaktadır. Bu nedenle bu çocuklar içten denetim eğilimli olarak değerlendirilmiştir. Oyun öncesi strateji kullanmayan 26 çocuk olmuştur. Bu çocuklar

strateji kullanmama nedenlerini oyunu kolay bulması, şansına güvenmesi gibi dıştan denetim eğilimli cevaplarla açıklamışlardır. Ön uygulama sonucu sorular daha açıklayıcı cevaplar alma doğrultusunda düzeltilerek asıl uygulama sürecine geçilmiştir.

3.5.1. Nicel Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel boyutundaki veriler denetim odağı ölçeği ve akademik denetim odağı ölçeği ile toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce çocuklar ölçek hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı ve isterlerse çalışmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Çocuklara bu çalışmanın derslerle bir ilgisi olmadığı ve alınan puanların ders sürecini etkilemeyeceği vurgulanmıştır. Ayrıca verdikleri yanıtların güvenli bir şekilde korunacağı, aile ve öğretmenleri ile paylaşılmayacağı vurgusu yapılmıştır. Böylece çocukların vereceği yanıtların daha içten ve doğru olacağı umulmuştur. Araştırmacı ölçeğin her bir maddesini sesli ve iki kez okumuştur. Çocuklardan okunan maddelerin karşısına evet-hayır seçeneklerden birini işaretleyerek yanıt vermeleri istenmiştir. Cevap kâğıdından işaretleyip işaretlemediklerini onlara sorarak kontrolü yapılmıştır. Ölçek, 1 ders saatinde uygulanmıştır. 18.01.2023-23.01.2023 tarihleri arasında nicel veriler toplanmıştır.

3.5.2. Nitel Veri Toplama Süreci

Görüşme sürecinin gerçekleştirilmesi

Çocuklarla yapılan görüşmeler

Araştırmaya katılan çocuklar veri toplama süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Okulun fiziki koşulları altında görüşmeler sessiz bir ortamda yapılmıştır. Görüşmeye katılan her çocuk mantıksal çıkarım oyunundan her güçlük derecesine ait bir kart oyunu oynamıştır. Çocuklara her kart öncesi 3 soru her kart sonrası 2 soru yönlendirilmiştir. Çocukların vereceği cevaplar önemli olduğundan düşünceleri için zaman tanınmıştır. Görüşmeler her çocuk için ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde ses kayıtları cep telefonu ile alınarak çocukların ilgi odağından uzak tutulmuştur. 18.01.2023-31.01.2023 tarihleri arasında çocuklardan nitel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin toplanmasından bir hafta daha uzun sürmüştür. Çünkü nicel veriler gruplar halinde hızlıca toplanmış olup nitel veriler ise bireysel olarak toplanmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler

Araştırmaya katılan öğretmenler veri toplama süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşme öncesi öğretmenlere katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve isterlerse çalışmadan ayrılabilceği söylenmiştir. Görüşme sürecinin ses kayıt cihazı ile kaydının yapılacağı bilgiside verilmiştir. Görüşme sürecinde araştırmacı öğretmenlere denetim odağı kavramı hakkında bilgi vermiş ve öğretmenlerin kendi sınıfındaki öğrencilerinin denetim odağı kavramı üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüştür.

Tablo 3. 4 Veri toplama süreci

Aşamalar	Nicel Boyut		Nitел Boyut		Raporlaştırma
	I. Aşama	II. Aşama	I. Aşama	II. aşama	
Amaç	İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının denetim odağı yönlerinin belirlenmesi	Nicel verilerin incelenmesi	İlkokul dördüncü sınıf bilişsel üzerindeki performanslarını değerlendirilmesi ve sınıf öğretmenlerinin denetim odağı algılarının incelenmesi	Nitel verilerin incelenmesi	Nitel ve nicel verilerin birlikte raporlanması
Etkinlikler	Denetim odağı ölçeği ve akademik denetim odağı ölçeği	SPSS 2022 veri analizi	Yarı yapılandırılmış görüşme Gözlem	İçerik analizi	Nitel veriler ve nicel veriler birlikte değerlendirilip yorumlama

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde nicel veriler IBM SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise yazılı hâle getirilerek MAXQDA 2020 programı ile içerik analizi ve betimsel analizi ile değerlendirilmiştir.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde nicel verileri denetim odağı ve akademik denetim odağı ölçeği ile elde edilen nicel veriler boyutunda istatistiksel analizler için IBM SPSS 22 programı kullanılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasına katılan çocukların demografik bilgilerine (cinsiyet, yaş) ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Betimsel istatistik verilerinden sonra çocukların denetim odağı ve akademik denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlara yer verilmiştir. Denetim odağı ölçeğinden en fazla 19 en az 0 puan alınabilmektedir. Puanların artması dıştan denetim eğilimli olduğunu azalması ise içten denetim eğilimli olduğunu göstermektedir. Akademik denetim odağı ölçeğinden en fazla 34 en az ise 0 puan alınabilmektedir. Puanların artması içten denetim eğilimli olduğunu azalması ise dıştan denetim eğilimli olduğunu göstermektedir. Denetim odağı ve akademik denetim odağı ölçeğinden alınan puanlar ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Ki-kare testi uygulanmıştır. Bu testin analizi yapılmış ve sonuçları yorumlanarak bulgular kısmında gösterilmiştir. Veriler ortalama ve standart sapma olarak verilmiş ve anlamlılık değeri $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen nitel verilerin analizi için MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Bu programın çalışmaya katkısı, kâğıt üzerinde yapılan işlemlerin dijital ortamda daha sistematik bir şekilde çözümlenmesini sağlamaktır. Program için öncelikle çocuklarla ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları 2 ayrı Word dosyasına yazılmıştır. Word dosyasına aktarılan ses kayıtları MAXQDA 2020 programına aktarılmıştır. Veriler defalarca okunarak ilk kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlarla temalar, kategoriler ve alt temalar oluşturulmuştur. Çocukların mantıksal çıkarım oyunundaki performans değerlendirmeleri araştırma soruları olarak üç başlık altında yazılmıştır. (i) Oyun öncesi başarılı/başarısız olacağına ilişkin inançlar (753 kod) (ii) Oyun için geliştirilen stratejiler (630 kod) (iii) Oyun sonrası başarılı/başarısız olma durumu (711 kod). Oluşturulan temalar, kategoriler ve alt temalara ilişkin betimsel analiz yapılmıştır. Çocukların ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Oluşturulan tema, kategori ve alt temaların içerik analizi, betimsel analizi ve doğrudan alıntıları bulgular kısmında gösterilmiştir.

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

3.7.1. Araştırmanın Nicel Boyutunun Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın nicel boyutunda çocukların denetim odağı eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla denetim odağı ölçeği ve akademik denetim odağı ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için bazı önlemler alınmıştır. Araştırma sonuçlarının geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesi için öğrenme güçlüğü olan çocuklar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü olan çocukların strateji kullanamayacağına ilişkin görüş bildirmeleri nedeniyle bu çocuklar çalışmaya katılmamıştır. Ölçeğin uygulanma sürecinde çocukların rahat cevap verecekleri ortam hazırlanmış ve araştırmacı ile birlikte sürece başlanmıştır. Ölçeğin uygulama aşamasında her bir maddeyi araştırmacı sesli bir şekilde 2 kez okumuştur. Çocukların işaretleme yapıp yapmadıkları her bir maddeden sonra çocuklar tarafından kontrol edilmesi sağlanmıştır. Böylece maddelerin anlaşılabilirliği kolaylaşmış ve veri kaybının önüne geçilmiştir.

3.7.2. Araştırmanın Nitel Boyutunun Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmaların değerlendirilmesinde kullanılan en önemli kriterler verilerin, veri analizinin ve sonuçların inanılır ve güvenilir olmasıdır (McMillan, 2000). Bu da araştırmanın geçerlik ve güvenirliği ile ilgilidir.

Araştırmanın iç ve dış güvenirliğini sağlamak için bazı önlemler alınması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın güvenirliği için araştırmanın her basamağında (ölçeklerin belirlenmesi, bilişsel görevin seçilmesi, görüşme formlarının hazırlanması, bilgisayar ortamına aktarılan verilerin kontrol edilmesi, tema ve alt temaların oluşturulması) tez danışmanı ve uzman görüş ve önerileri alınmıştır. Araştırmanın yöntemi açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş, nicel ve nitel verilerin sonuçları bulgular kısmında belirtilmiş, katılımcıların ifadeleri doğrudan yansıtılmış, veriler kodlanarak araştırmanın güvenirliği sağlanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın geçerliliği araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilgilidir. Olabildiğince yansız gözlenmelidir. Nitel araştırma verilerinde araştırmacı araştırma alanına yakınlık, yüz yüze görüşmeler ile derinlemesine bilgi toplama, elde edilen verilerin teyit edilmesi araştırmanın geçerliğini sağlayan en önemli kriterlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada geçerliğin sağlanması için 211 ilkököl dördüncü sınıf çocukları ve 15 sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşülmesi yönünde titiz davranılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için literatür taraması yapılarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Katılımcılar için görüşme soruları belirlenirken tez danışmanı görüş ve önerileri dikkate alınmıştır. Görüşme sürecinde katılımcıların rahat ve samimi cevaplar verebilmesi için uygun ortam hazırlanmış ve çalışmanın amacı açıklanmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması ayrıntılı ve dikkatli bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizi sürecinde tez danışmanı ve uzman görüşü alınarak yanlı yorumlamanın önüne geçilmiştir.

3.8. Araştırmanın Etik Gerekliliklerinin Yerine Getirilmesi

Araştırmada eylem planı, veri toplama araçları ve uygulama süreci belirlendikten sonra Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilim Araştırmaları Etik Kurulu izni (EK-2) ve Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma uygulama izni (EK-3) alınmıştır. Daha sonra uygulama yapılacak okula ziyaret edilerek okul idarecileri, çalışmaya katılacak sınıf öğretmenleri ve öğrencileri ile tanışılarak temas kurulmuştur. Katılımcılar araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmanın gönüllülük esasına dayandığını ve isterlerse çalışmadan ayrılabilceği bilgisi verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin kişisel bilgileri gizli tutulmuştur. Araştırma boyunca öğretmenlere Öğretmen 1, Öğretmen 2... Öğretmen 13 şeklinde kod verilmiştir. Öğrencilere ise Ö1, Ö2... Ö211 şeklinde kodlamalar verilmiştir. Araştırma sürecinde araştırma planına sadık kalınmıştır. Araştırmada verilere bilimsel araştırma yöntemleriyle yaklaşılmış ve yararlanılan kaynakların tümü kaynak olarak belirtilmiştir.

3.9. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı araştırma sürecinde nicel verilerin toplanması için kullanılan denetim odağı ölçeği ve akademik denetim odağı ölçeğini uygulayan nitel veriler için görüşme, gözlem ve ses kayıtlarını alan kişidir. Araştırmacı katılımcıların ses kayıtlarını araştırmanın amacı doğrultusunda dikkatlice inceleyerek analiz etmiştir. Araştırmacı katılımcıları ve ortamı belirleme, veri toplama araçlarını belirleme, veri toplama, veri analizi ve raporlaştırma aşamalarında etkin katılım sağlayarak süreci yürütmüştür. Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinleri almıştır. Araştırmacı araştırma sürecinden önce uygulama yapacağı okulları ziyaret etmiştir. Okul idarecileri, dördüncü sınıf öğretmenleri

ve öğrencileri ile tanışarak süreç hakkında kısa bilgiler vermiştir. Katılımcılarla etkili iletişim kurarak süreci yansıtıcı bir şekilde aktarmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Bu bölümde denetim odağı ve akademik denetim odağı ölçekleri ele alınmaktadır. Bu ölçeklere ilişkin bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Denetim odağı ölçeğinden 0-19 arası puan alınmaktadır. Puanların artması dıştan denetimliliği, azalması içten denetimliliği göstermektedir. (Araştırmacı bu çalışma için 0-9 arası puan alan çocukları iç denetim eğilimli, 10-19 arası puan alan çocukları dış denetim eğilimli olarak nitelendirmektedir.) Çalışma grubunu oluşturan 334 çocuğun 258'i 0-9 arası puan aldığı, 76'sı 10-19 arası puan aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmaya katılan katılımcıların çoğunun iç denetim odağı eğilimli olduğunu söylemek mümkündür. İlkokul çocuklarının denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanların sınıflaması ile cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan iki değişken için iki yönlü Ki-kare testi sonuçları Tablo 4. 1'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1 İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni için yapılan Ki-Kare (Chi-Square) analizi sonuçları

Değişkenler	N	0-9 (içten denetim)	10-16 (dıştan denetim)	χ^2	<i>p</i>
Cinsiyet	Kız	160	102	1,826 ^a	0,17
	Erkek	174	123		
Toplam	334	225	109		

Tablo 4. 1 incelendiğinde 102 kız öğrencinin içten denetimli kategorisinde, 58 öğrencinin dıştan denetimli kategorisinde olduğu görülmektedir. 123 erkek öğrencinin içten denetimli kategorisinde, 51 erkek öğrencinin dıştan denetimli kategorisinde olduğu görülmektedir. Testin sonuçlarına göre cinsiyet ve denetim odağı puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($\chi^2_{(1)} = 1,826, p < 0,05$)

İlkokul çocuklarının denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanların sınıflaması ile yaşları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan iki değişken için iki yönlü Ki-kare testi sonuçları Tablo 4. 2’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 2 İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar ile yaş değişkeni için yapılan Ki-Kare (Chi-Square) analizi sonuçları

Değişkenler	N	0-9 (içten denetim)	10-16 (dıştan denetim)	χ^2	<i>p</i>
Yaş	9	159	100	2,761 ^a	0,97
	10	175	125		
Toplam	334	225	109		

Tablo 4. 2 incelendiğinde 9 yaş kategorisine ait 159 öğrencinin 100’ü içten denetimli, 59’u dıştan denetimli olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ait 175 öğrencinin 125’i içten denetimli, 50’si dıştan denetimli olduğu görülmektedir. Testin sonuçlarına göre yaş ve denetim odağı puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($\chi^2_{(1)} = 2,761, p < 0,05$)

Akademik denetim odağı ölçeğinde puanların artması içten denetimliliği, azalması dıştan denetimliliği göstermektedir. Araştırmacı bu çalışma için 0-17 arası puan alan çocukları akademik olarak başarı ve başarısız olma nedenlerini dış faktörlerle (şans, kader, tesadüf, oyunun zorluğu) açıklamaktadır. Yani dış denetim eğilimli olarak nitelendirmiştir. 18-34 arası puan alan çocukları akademik olarak başarı ve başarısız olma nedenlerini iç faktörlerle (çaba, yetenek, yeterlilik) açıklamaktadır. Yani çocuklar iç denetim eğilimli olarak nitelendirmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 334 çocuğun 34’ü 0-17 arası puan aldığı, 300’ü 18-34 arası puan aldığı görülmüştür. Bu bağlamda çalışmaya katılan katılımcıların çoğu başarılı oldukları durumları kendi kişisel yetkinliklerine (çaba, yetenek, yeterlilik) bağladığı yani iç denetim odağı eğilimli olduğunu söylemek mümkündür.

İlkokul çocuklarının akademik denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanların sınıflaması ile cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan iki değişken için iki yönlü Ki-kare testi sonuçları Tablo 4. 3’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 3 İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının akademik denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni için yapılan Ki-Kare (Chi-Square) analizi sonuçları

Değişkenler	N	0-17 (dıştan denetim)	18-34 (içten denetim)	χ^2	<i>p</i>
Cinsiyet	Kız	160	11	3,007 ^b	0,83
	Erkek	174	23		
Toplam	334	34	300		

Tablo 4. 3 incelendiğinde 149 kız öğrencinin içten denetimli kategorisinde 11 kız öğrencinin dıştan denetimli kategorisinde olduğu görülmektedir. 151 erkek öğrencinin içten denetimli kategorisinde 23 öğrencinin dıştan denetimli kategorisinde olduğu görülmektedir. Testin sonuçlarına göre cinsiyet ve akademik denetim odağı puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($\chi^2_{(1)} = 3,007, p < 0,05$).

İlkokul çocuklarının akademik denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanların sınıflaması ile yaşları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan iki değişken için iki yönlü Ki-kare testi sonuçları Tablo 4. 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 4 İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının akademik denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar ile yaş değişkeni için yapılan Ki-Kare (Chi-Square) analizi sonuçları

Değişkenler	N	0-17 (dıştan denetim)	18-34 (içten denetim)	χ^2	<i>p</i>
Yaş	9	159	14	0,373 ^b	0,54
	10	175	20		
Toplam	334	34	300		

Tablo 4. 4 incelendiğinde 9 yaş kategorisine ait 159 öğrencinin 145’i içten denetimli, 14’ünün dıştan denetimli olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ait 175 öğrencinin 155’i içten denetimli, 20’sinin dıştan denetimli olduğu görülmektedir. Testin sonuçlarına göre yaş ve akademik denetim odağı puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($\chi^2_{(1)} = 0,373, p < 0,05$)

Tablo 4. 5 İlkokul dördüncü sınıf çocukların akademik denetim odağı ölçeğinde başarılı oldukları durumlardan aldıkları puanların gruplandırılması

	N
1-9 arası puan alan (Dıştan Denetim Eğilimli)	33
10-17 arası puan alan (İçten Denetim Eğilimli)	331

Akademik denetim odağı ölçeğinde çocukların başarılı oldukları durumlarda nedenini içsel mi yoksa dışsal mı olarak yanıtladığı seçeneklerden hareketle aldıkları puanların artması içten denetimliliği, azalması dıştan denetimliliği göstermektedir. Araştırmacı bu çalışma için 1-9 arası puan alan çocukların başarılı oldukları durumları dış faktörlerle açıkladığını yani dış denetim eğilimli, 10-17 arası puan alan çocukların iç faktörlerle açıkladığını yani iç denetim eğilimli olarak nitelendirmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 334 çocuğun 33'ü 1-9 arası puan aldığı, 331'i 10-17 arası puan aldığı görülmektedir. Bu bağlamda çalışmaya katılan katılımcıların çoğunun başarılı oldukları durumları kendi kişisel yetkinliklerine (çaba, yetenek, yeterlilik) bağladığı görülmüştür. Yani çocukların iç denetim odağı eğilimli olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4. 6 İlkokul dördüncü sınıf çocukların akademik denetim odağı ölçeğinde başarısız oldukları durumlardan aldıkları puanların gruplandırılması

	N
1-9 arası puan alan (Dıştan Denetim Eğilimli)	103
10-17 arası puan alan (İçten Denetim Eğilimli)	231

Akademik denetim odağı ölçeğinde çocukların başarısız oldukları durumlarda nedenini içsel mi yoksa dışsal mı olarak yanıtladığı seçeneklerden hareketle aldıkları puanların artması içten denetimliliği, azalması dıştan denetimliliği göstermektedir. Araştırmacı bu çalışma için 1-9 arası puan alan çocukların başarısız oldukları durumları dış faktörlerle açıkladığını yani dış denetim eğilimli, 10-17 arası puan alan çocukların iç faktörlerle açıkladığını yani iç denetim eğilimli olarak nitelendirmiştir. Tablo 4. 6 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 334 çocuğun 103'ü 1-9 arası puan aldığı, 231'i 10-17 arası puan aldığı görülmektedir. Bu bağlamda çalışmaya katılan katılımcıların çoğu başarılı oldukları durumları kendi kişisel yetkinliklerine (çaba, yetenek, yeterlilik) bağladığı yani iç denetim odağı eğilimli olduğunu söylemek mümkündür. Tablo 4. 5 ve Tablo 4. 6 karşılaştırıldığında çocukların başarısız oldukları durumları başarılı oldukları durumlara göre daha fazla dışsal faktörlerle açıkladığı görülmektedir.

İlkokul çocuklarının akademik denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanların sınıflaması ile denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanların sınıflaması arasında bir ilişki olup

olmadığını belirlemek için yapılan iki değişken için iki yönlü Ki-kare testi sonuçları Tablo 4. 7’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7 Dördüncü sınıf çocuklarının akademik denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar ile denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar için yapılan Ki-Kare (Chi-Square) analizi sonuçları

		Denetim Odağı			χ^2	<i>p</i>
		N	0-9 (içten denetim)	10-16 (dıştan denetim)		
Akademik Denetim Odağı	0-17 (İç denetim)	300	208	92	4,350 ^b	0,03*
	18-34 (Dış denetim)	34	17	17		
Toplam		334	225	109		

Tablo 4. 7 incelendiğinde akademik denetim odağı ölçeğinde içten denetimli kategorisinde 300 çocuk, dıştan denetimli kategorisinde 34 çocuk görülmektedir. Denetim odağı ölçeğinde içten denetimli kategorisinde 208 çocuk, dıştan denetimli kategorisinde 92 çocuk görülmektedir. Akademik denetim odağında içten denetim eğilimli olarak yanıtlama yapan çocuklardan 208’i aynı zamanda denetim odağı ölçeğinden de içten denetimli olma yönünde işaretleme yaptığı görülmektedir. Akademik denetim odağı ölçeğinden içten denetimli olma yönünde işaretleme yapıp denetim odağı ölçeğinden dıştan denetimli olarak belirlenmiş 92 çocuk bulunmaktadır. Denetim odağı ölçeklerinden alınan puanlar iç ve dış olarak iki kutup şeklinde kesin çizgilerle ayrılmadığı bilindiğinden bu farklılığın oluşması normal kabul edilebilir. Testin sonuçlarına göre akademik denetim odağı puanları ile denetim odağı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\chi^2_{(1)} = 4,350^b, p < 0,05$)

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel verileri 211 ilkokul dördüncü sınıf çocuklarının bilişsel görev sırasında yönlendirilen yarı yapılandırılmış görüşmeleridir. Yine çalışma grubunu oluşturan çocukların sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir.

4.2.1. Mantıksal Çıkarım Oyunu Öncesi Başarılı/Başarısız Olacağı İnancına İlişkin Bulgular

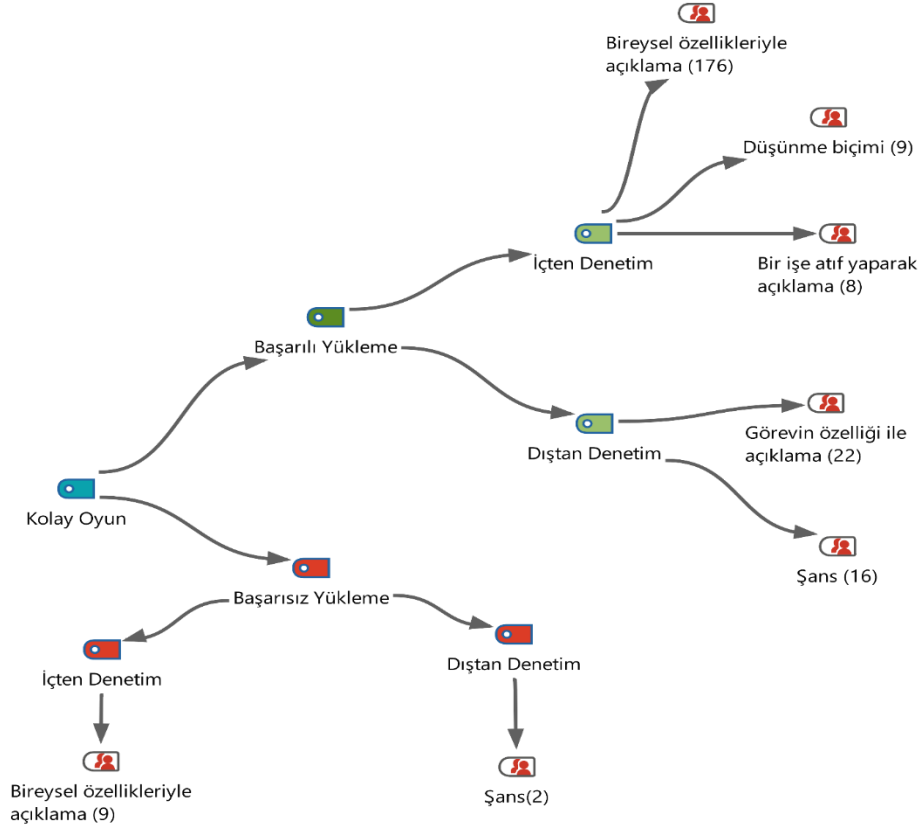
Bu başlık altında çocukların mantıksal çıkarım oyunu öncesi başarılı/başarısız olacağına ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Analiz toplam, 753 oyun öncesi başarılı/başarısız olacağına ilişkin inanç ifadesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın analiz birimi olan başarılı/başarısız olacağına ilişkin inanç tema, kategori ve alt kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Temalar en genel sınıflama olup bu temalar; başarılı yüklemeler ve başarısız yüklemeler şeklindedir. Buna göre başarılı yüklemeler teması altında çocukların oyun öncesi başarılı olacağına ilişkin inancı olan çocukların ifadeleri; başarısız yüklemeler teması altında oyun öncesi başarısız olacağına ilişkin inancı olan çocukların ifadeleri yer almaktadır. Temalar altında sınıflanan başarılı/başarısız olacağına ilişkin inanç, kategoriler altında daha özelleşmiş ve dar kapsamlı konular temelinde sınıflandırılmıştır. Araştırmada iki tema altında iki kategori bulunmaktadır. Kategorilerin temalara göre dağılımına bakıldığında başarılı ve başarısız yüklemeler teması altında içten denetimli ve dıştan denetimli olarak ikişer kategori sınıflandırılmıştır. İçten denetimli kategoride çocukların oyun öncesinde başarılı/başarısız olacağına ilişkin inançlarını kendi yeterliliklerine bağlayan bireysel özelliklerine göre yani kendi çabası, yeteneği ve gücüne bağlı olarak verilen ifadeler sınıflandırılmıştır. Dıştan denetimli kategoride çocukların oyun öncesinde başarılı/başarısız olacağına ilişkin inançlarını kendi dışındaki başka faktörlere bağlayan yani şans, talih, kısmet, görev güçlüğü, oyunun özelliğine bağlı olarak verilen ifadeler sınıflandırılmıştır. Araştırmanın son analiz birimini alt kategoriler oluşturmaktadır. Alt kategoriler, aynı kategoriyle ilgili farklı bakış açıları yansıtan inançlara ilişkin bir sınıflama sunmaktadır. Başarılı/başarısız olacağına ilişkin inancı olan çocuklar yedi alt kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu sayede, çocukların ortak kategorilerde sahip olduğu farklı bakış açılarını görmek mümkün olmaktadır. Bu bakış açıları, çocukların içten ve dıştan denetimli olma durumlarının nedenlerini anlamaya katkı sağlayacaktır. Temalar, kategoriler ve alt kategoriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur;

Görev güçlüğü	Temalar	Kategoriler	Alt kategoriler
Kolay	Başarılı yüklemeler	İçten denetimli	Bireysel özellikleriyle açıklama, bir işe atf yaparak açıklama, düşünme biçimi
		Dıştan denetimli	Görevin özelliğiyle açıklama, şans
	Başarısız yüklemeler	İçten denetimli	Bireysel özellikleriyle açıklama
		Dıştan denetimli	Şans
Orta	Başarılı yüklemeler	İçten denetimli	Bireysel özellikleriyle açıklama, önceki başarı ile açıklama, düşünme biçimi, bir işe atf yaparak açıklama
		Dıştan denetimli	Görevin güçlüğü ile açıklama, şans, oyunun özelliği ile açıklama
	Başarısız yüklemeler	İçten denetimli	Bireysel özellikleriyle açıklama, önceki başarı ile açıklama
		Dıştan denetimli	Görevin güçlüğü ile açıklama, şans
Zor	Başarılı yüklemeler	İçten denetimli	Bireysel özellikleriyle açıklama, önceki başarı ile açıklama, düşünme biçimi, bir işe atf yaparak açıklama
		Dıştan denetimli	Görevin güçlüğü ile açıklama, şans, oyunun özelliği ile açıklama, daha önce oynadığı oyun ile açıklama
	Başarısız yüklemeler	İçten denetimli	Önceki başarı ile açıklama, bireysel özelliği ile açıklama
		Dıştan denetimli	Görevin güçlüğü ile açıklama, şans

Çocukların ifadelerinde ortak konularda sahip olduğu farklı bakış açılarını görmek alt kategoriler ile mümkün olmaktadır. Bu bakış açıları, çocukların başarılı ve başarısız olacağına ilişkin inanç tercihlerinin nedenlerini anlamaya katkı sağlayacaktır. Alt kategorilerin açıklamaları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Alt kategoriler	Açıklamalar
Bireysel özellikleriyle açıklama	Yetenek, kendine güven, zeki olmak, hızlı ve dikkatli olma özelliği, tecrübeli olmak, oyunu iyi kavramak, oyunu iyi oynamak gibi faktörlerden dolayı başarılı/başarısız olacağına ilişkin ifadeler
Bir işe atf yaparak açıklama	Matematikte iyi olduğu için oyunda da başarılı olacağını düşünmek, farklı akıl ve zekâ oyunlarında başarılı olduğu için bu oyunda da başarılı olacağını ifade etmek
Düşünme biçimi	Planlar yaparak başarılı olacağını ifade etmek
Önceki başarı ile açıklama	Bir önceki görevde başarılı/başarısız olması yeni görev güçlüğünü etkilemesi
Şans	Şanslı/Şanssız olduğunu düşünmesi ile oyunda başarılı ve başarısız olacağına ilişkin ifadeler
Görevin güçlüğü ile açıklama	Oyunun kolay-orta-zor olması nedeniyle başarılı ya da başarısız olacağına ilişkin ifadeler
Oyunun özelliği ile açıklama	Oyunun eğlenceli, güzel, kafa çalıştırması gibi faktörlerden dolayı başarılı/başarısız olacağına ilişkin ifadeler

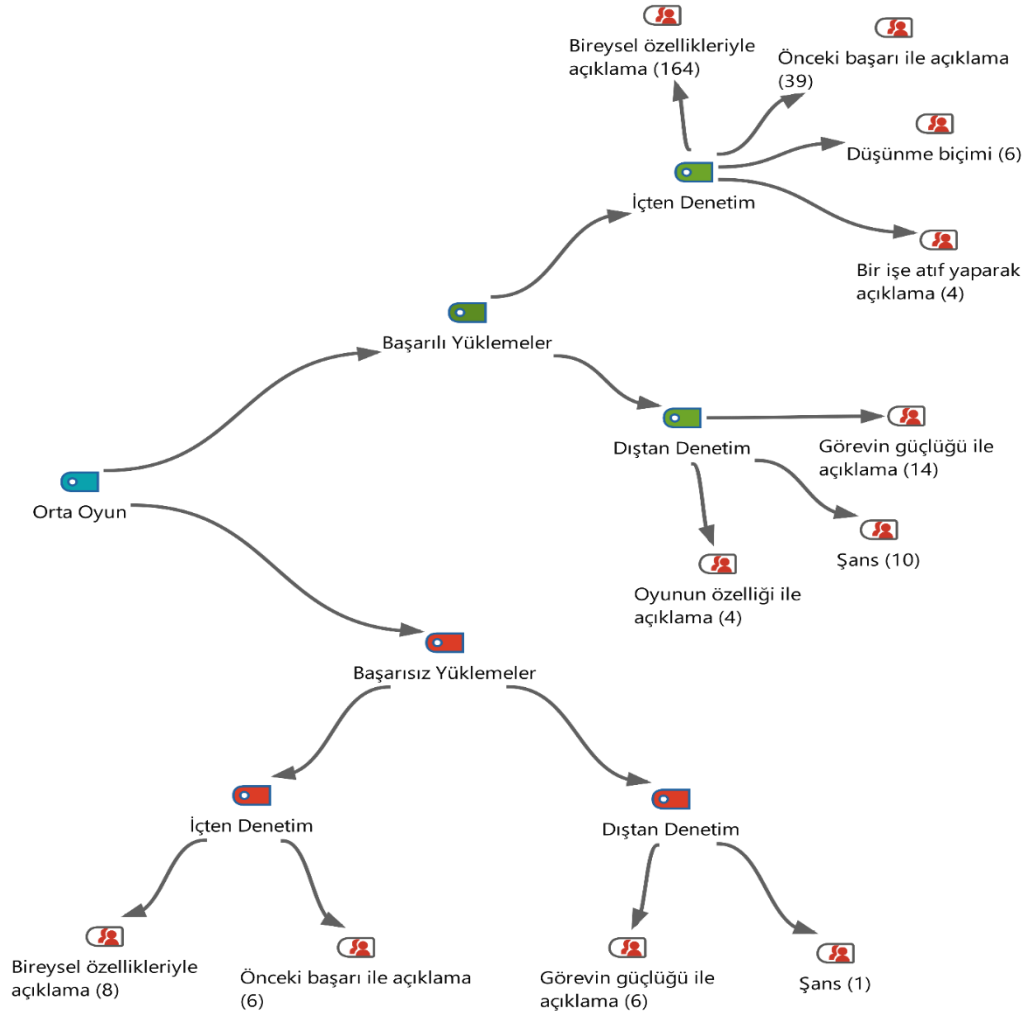
Mantıksal çıkarım oyunu her görev güçlüğüne ait tema, kategori ve alt kategorilerin betimsel analizi kod frekansları ile gösterilmiştir. Frekansların yoğunluğundan en çok tekrar eden alt kategorileri görmek mümkün olacaktır. Aynı zamanda okuyucular için zihinde anlamlı bir bütün oluşturacaktır. Kolay güçlükte oyun öncesi başarılı/başarısız olacağına ilişkin yüklemeler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



Şekil 4. 1 Kolay Güçlükte Oyun Öncesi Başarılı/Başarısız Olacağına İlişkin Yükleme Yapan Çocukların Verdikleri Yanıtlar

Kolay güçlükte oyun öncesi başarılı/başarısız olacağına ilişkin yükleme yapan çocukların verdikleri yanıtlar yukarıdaki şekilde görülmektedir. Buna göre toplamda 231 başarılı yükleme ifadesi 11 başarısız yükleme ifadesi bulunmaktadır. Başarılı yükleme temasında içten denetimli kategorisinde 193 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori bireysel özellikleriyle açıklamadır. Dıştan denetimli kategorisinde ise 38 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori görevin özelliği ile açıklamadır. Başarısız yükleme temasında içten denetimli kategorisinde 9 ifade dıştan denetimli kategorisinde 2 ifade bulunmaktadır. Bu frekansların yoğunluğundan anlaşılacağı üzere çocukların genellikle başarılı/başarısız olacağına ilişkin inançlarını bireysel özellikleriyle açıkladıkları görülmektedir. Bu nedenle çocukların yanıtlarından içten denetimli olma eğilimli olduğunu söylemek mümkündür.

Orta güçlükte oyun öncesi başarılı/başarısız olacağına ilişkin yüklemeler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



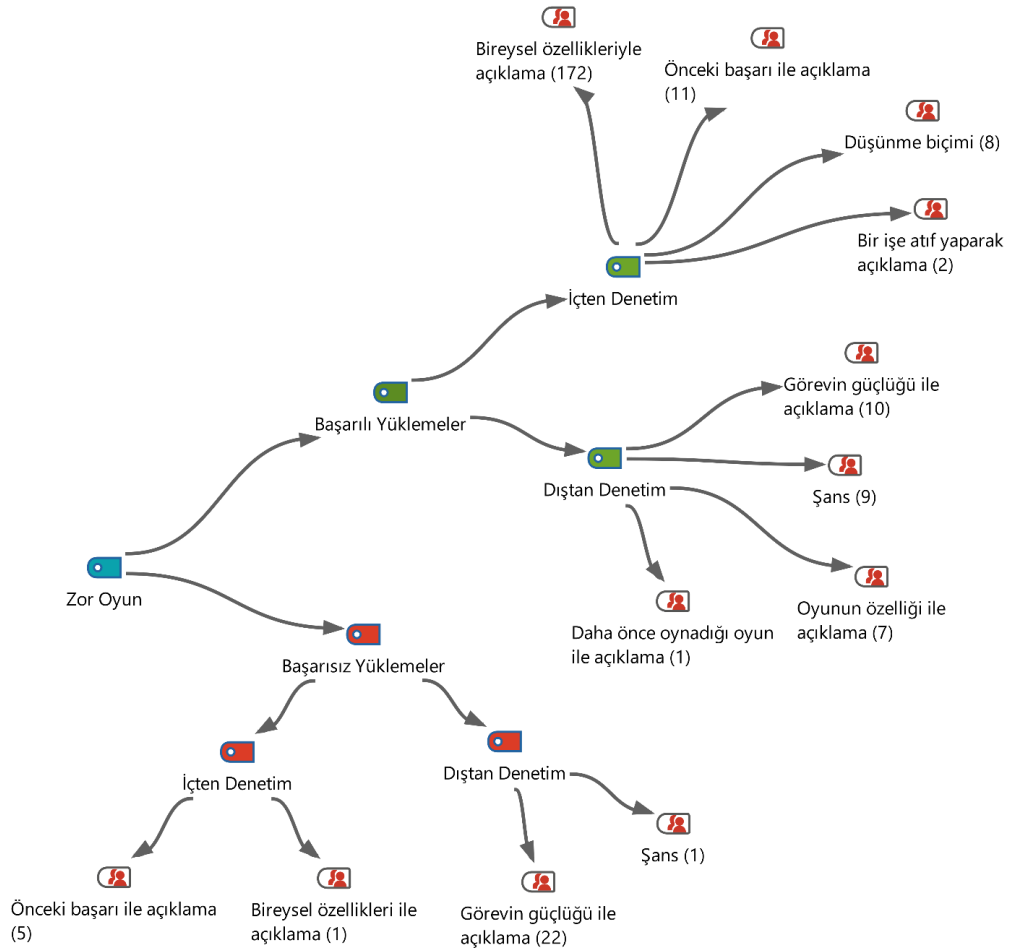
Şekil 4. 2 Orta Güçlükte Oyun Öncesi Başarılı/Başarısız Olacağına İlişkin Yükleme Yapan Çocukların Verdikleri Yanıtlar

Orta güçlükte oyun öncesi başarılı/başarısız olacağına ilişkin yükleme yapan çocukların verdikleri yanıtlar yukarıdaki şekilde görülmektedir. Buna göre toplamda 241 başarılı yükleme ifadesi 21 başarısız yükleme ifadesi bulunmaktadır. Başarılı yükleme temasında içten denetimli kategorisinde 213 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori bireysel özellikleriyle açıklamadır. Daha sonra ise önceki başarı ile açıklama alt kategorisi gelmektedir. Dıştan denetimli kategorisinde ise 28 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori görev güçlüğü ile açıklamadır. Daha sonra ise şans alt kategorisi gelmektedir. Başarısız yükleme temasında içten denetimli kategorisinde 14 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori bireysel özellikleriyle açıklamadır. Dıştan denetimli kategorisinde 7 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori görevin güçlüğü ile açıklamadır. Bu

frekansların yoğunluğundan anlaşılacağı üzere çocukların genellikle başarılı/başarısız olacağına ilişkin inançlarını bireysel özellikleriyle açıkladıkları görülmektedir. Görevin güçlüğü arttığı için en çok tekrar edenler arasında önceki başarı ile açıklama da bulunmaktadır. Bu nedenle çocukların başarılı oldukça kendilerine olan başarılı olma inançlarının arttığını söylemek mümkündür. Çocukların verdikleri yanıtlarından genel olarak içten denetimli olma eğilimli olduğunu söylemek mümkündür.

Gözlem Notu: Kolay oyunda başarılı olan öğrenciler yine başarılı olacağını belirtti. Başarısız olan bazı öğrenciler yeni oyunda zor olacağını bu yüzden başarısız olacağını belirtti (19.01.2023).

Zor güçlükte oyun öncesi başarılı/başarısız olacağına ilişkin yüklemeler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



Şekil 4. 3 Zor Güçlükte Oyun Öncesi Başarılı/Başarısız Olacağına İlişkin Yükleme Yapan Çocukların Verdikleri Yanıtlar

Zor güçlükte oyun öncesi başarılı/başarısız olacağına ilişkin yükleme yapan çocukların verdikleri yanıtlar yukarıdaki şekilde görülmektedir. Buna göre toplamda 220 başarılı

yükleme ifadesi 29 başarısız yükleme ifadesi bulunmaktadır. Başarılı yükleme temasında içten denetimli kategorisinde 193 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori bireysel özellikleriyle açıklamadır. Dıştan denetimli kategorisinde 27 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori görev güçlüğü ile açıklamadır. Daha sonra ise şans alt kategorisi gelmektedir. Başarısız yükleme temasında içten denetimli kategorisinde 6 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori önceki başarı ile açıklamadır. Dıştan denetimli kategorisinde 23 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori görev güçlüğü ile açıklamadır. Bu frekansların yoğunluğundan anlaşılacağı üzere çocukların genellikle başarılı/başarısız olacağına ilişkin inançlarını bireysel özellikleriyle açıkladıkları görülmektedir. Görevin güçlüğü arttığı için en çok tekrar edenler arasında önceki başarı ile açıklama da bulunmaktadır. Bu nedenle çocuklar diğer görev güçlüklerinde başarısız olduğu için yeni görevde başarısız olacağına ilişkin inanç geliştirdiğini söylemek mümkündür. Çocukların verdikleri yanıtlarından genel olarak içten denetimli olma eğilimli olduğunu söylemek mümkündür.

Gözlem Notu: Oyun güçlüğü arttıkça başarısız olacağını düşünen ve tedirgin olan öğrenciler oldu. (25.01.2023).

Bu alt kategorilere ait ayrıntılı açıklamalar ve çocukların alt kategorilere ait ifadeleri doğrudan alıntılarla şu şekildedir:

Bireysel Özellikleriyle Açıklama Alt Kategorisi: Bu alt kategoride çocukların yetenekli olduğunu düşünmesi, kendine güven duyması, zeki olduğunu ifade etmesi, hızlı ve dikkatli olma özelliğinden bahsetmesi, tecrübeli olduğunu düşünmesi, oyunu iyi kavramak ve oyunu iyi oynamak gibi faktörlerden dolayı başarılı/başarısız olacağına ilişkin ifadeleri bulunmaktadır. Bireysel özelliği ile açıklama yapan çocuklar içten denetimli olma kategorisinde sınıflandırılmıştır. En çok frekansa sahip alt kategori olarak belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmaya katılan çocukların içten denetimli olma eğilimi olduğunu söylemek mümkündür. Bu alt kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Evet, başarılı olurum bu durum benimle ilgili yani yetenekli olduğumu düşünüyorum.” (Ö72)

“Başarılı olurum çünkü kendime çok güveniyorum. Kendime güvenirsem kazanabilirim.” (Ö167)

“Başarılı olurum çünkü zekâ geliştirici bir oyun. Bende bu oyunlarda zeki olduğumu düşünüyorum.” (Ö106)

“Başarılı olurum çünkü ben bu oyunlarda hep iyiyimdir. Akıl ve zekâ oyunlarında iyi oynarım.” (Ö143)

“Başarılı olurum çünkü lego oyunlarım çok var hep oynarım. Tecrübeliyim.” (Ö98)

“Evet, başarılı olurum çünkü ellerim hızlıdır. Hızlı olduğum için başarılı olurum.” (Ö115)

“Başarılı olurum çünkü dikkatli olursam başarabilirim.” (Ö193)

Bir İşe Atıf Yaparak Açıklama Alt Kategorisi: Bu alt kategoride çocukların matematikte iyi olduğu için oyunda da başarılı olacağını düşünmesi, farklı akıl ve zekâ oyunlarında başarılı olduğu için bu oyunda da başarılı olacağını düşünmesi gibi ifadeleri bulunmaktadır. Bir işe atıf yaparak açıklama yapan çocuklar içten denetimli olma kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu alt kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Bence başarılı olurum çünkü matematikte iyiyimdir. Bu yüzden başarılı olurum.” (Ö50)

“Başarılı olurum çünkü ben bu oyunlarda hep iyiyimdir. Akıl ve zekâ oyunlarında iyi oynarım.” (Ö143)

“Başarısız olurum çünkü akıl ve zekâ oyunlarında genelde iyi değilim. Çok iyi kafa yoramıyorum.” (Ö162)

“Başarılı olurum çünkü akıl ve zekâ oyunlarında başarılı olurum genelde bu durum benimle ilgili.” (Ö18)

“Bence başarılı oldum çünkü bulmaca oyunlarında ya da zekâ oyunlarında iyiyimdir.” (Ö87)

Düşünme Biçimi Alt Kategorisi: Bu alt kategoride çocukların planlar yaparak başarılı olacağını ifade ettiği görülmektedir. Düşünme biçimi alt kategorisi içten denetimli olma kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu alt kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Başarılı olurum çünkü plan yapacağım ve planıma sadık kalmaya çalışacağım.” (Ö146)

“Evet doğru plan yaparsam ve çalışıp düşünürsem başarılı olurum.” (Ö97)

“Başarılı olurum çünkü aklımda bir plan var. Kartta yazılı bir yönergede var. Uygun blokları bulursam başarılı olurum.” (Ö85)

“Evet taktiklerim var planlar düşünüyorum bu yüzden başarılı olurum.” (Ö10)

“Başarılı olurum çünkü düşünerek yapıyorum. Düşünerek yaparsam doğru yaparım.” (Ö119)

Önceki Başarı İle Açıklama Alt Kategorisi: Bu alt kategoride çocukların bir önceki görevde başarılı/başarısız olması yeni görev güçlüğüne etkilemesi ile ilgilidir. Bir önceki görevde tecrübe kazanıp oyunu daha iyi kavradığını ifade eden çocuklarda bulunmaktadır. Bir önceki görevde başarılı olan çocuklar yeni görevde başarılı olacağını ifade etmiştir. Ya da bir önceki görevde başarısız olan çocuklar yeni görevde başarısız olacağını ifade etmiştir. Önceki başarı ile açıklama alt kategorisi içten denetimli olma kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu alt kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Başarılı olurum çünkü 1 nolu kartı doğru yaptım. Yine yapabilirim.” (Ö79)

“Diğer oyundaki başarımla motive etti bu oyunda başarılı olabilirim.” (Ö128)

“Başarılı olurum çünkü diğer oyunda acemiydim. Bu oyunu daha iyi oynarım. Birleştirmeler yapmayı da akıl ederim iyi olur.” (Ö194)

“Başarılı olurum çünkü geçen oyundan tecrübeler kazandım.” (Ö143)

“Başarısız olabilirim çünkü diğer oyunda başarısız oldum.” (Ö41)

Şans Alt Kategorisi: Bu alt kategoride çocukların şanslı/şanssız olduğunu düşünmesi ile oyunda başarılı ve başarısız olacağına ilişkin ifadeleri bulunmaktadır. Şans alt kategorisine ait açıklamalar çocukların kendisi dışındaki faktörlere atıf yapmasında dolayı dıştan denetimli olma kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu alt kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Seçtiğim tahtalar hemen olur diye düşünüyorum bu konuda şanslıyım bu yüzden başarılı olacağımı düşünüyorum.” (Ö55)

“Başarılı olurum çünkü kendimi daha çok bu oyunlarda şanslı hissediyorum.” (Ö75)

“Başarısız olabilirim çünkü bu oyunlarda genelde şanssız olurum.” (Ö109)

“Şansım iyi giderse kazanırım ama genelde iyi olmuyor.” (Ö43)

Görevin Güçlüğü İle Açıklama Alt Kategorisi: Bu alt kategoride çocukların oyunun kolay-orta-zor olması nedeniyle başarılı ya da başarısız olacağına ilişkin ifadeleri bulunmaktadır. Görevin güçlüğü ile açıklama alt kategorisine ait açıklamalar çocukların kendisi dışındaki faktörlere atıf yapmasından dolayı dıştan denetimli olma kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu alt kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Yönerge bence oyunu kolaylaştırıyor. Kolay olduğu için hızlıca yaparım.” (Ö188)

“Bence başarısız olurum çünkü biraz daha zor gibi duruyor. Oyun zorlaştı.” (Ö208)

“Başarılı olurum çünkü oyun kolay.” (Ö103)

“Bence başarılı olamam çünkü daha zor bir oyun. Tahtaları bulamayabilirim. Şaşırabilirim. Hatalarım olur büyük ihtimalle.” (Ö16)

Oyunun Özelliği ile Açıklama Alt Kategorisi: Bu alt kategoride çocukların oyunun eğlenceli, güzel, kafa çalıştırması gibi faktörlerden dolayı başarılı/başarısız olacağına ilişkin ifadeleri bulunmaktadır. Oyunun özelliği ile açıklama alt kategorisine ait açıklamalar çocukların kendisi dışındaki faktörlere atıf yapmasından dolayı dıştan denetimli olma kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu alt kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Başarılı olurum çünkü oyunlar hep eğlencelidir. Ben sevdiğim oyunlarda başarılı olurum. Öyle olacağını hissediyorum.” (Ö166)

“Olurum çünkü eğlenceli bir oyun o yüzden başarılı olurum.” (Ö8)

“Oyunu sevdim bu yüzden başarılı olurum.” (Ö93)

Mantıksal çıkarım oyunu öncesi başarılı/başarısız olacağı inancına ilişkin verilerden anlaşılacağı üzere çocukların genellikle içten denetimli olma eğiliminde cevaplar verdiğini görmekteyiz. Görev güçlüğü arttıkça verilen yanıtlarda dıştan denetimli olma ifadesinde artış olduğu da görülmektedir.

4.2.2. Mantıksal Çıkarım Oyunu Öncesi Stratejilere İlişkin Bulgular

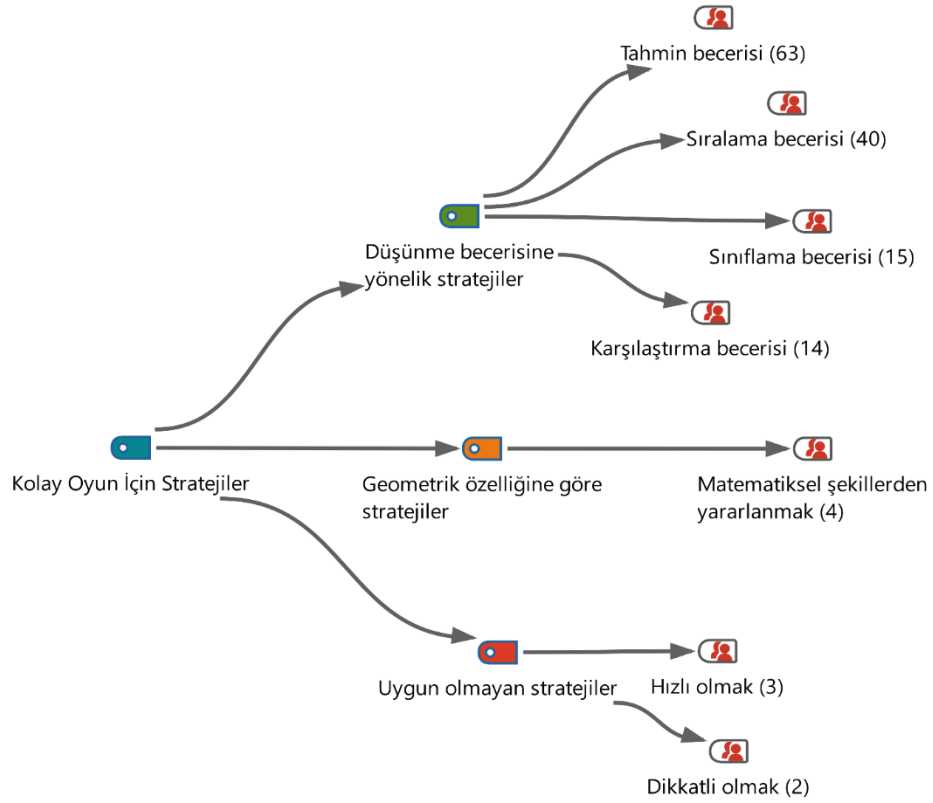
Bu başlık altında mantıksal çıkarım oyunu öncesi stratejilere ilişkin bulguların analizi açıklanmaktadır. Analiz toplam, 630 ifade üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kolay güçlükte oyun öncesi 126 strateji, orta güçlükte oyun öncesi 172 strateji ve zor güçlükte oyun öncesi 172 strateji bulunmaktadır. Bu bölümde iki tema bulunmaktadır. Bunlar: strateji var ve strateji yok şeklinde sınıflandırılmıştır. Kolay güçlükte oyun için strateji var temasına uygun üç kategori bulunmaktadır. Bunlar: Geometrik şekil özelliğine göre stratejiler, Düşünme becerisine yönelik stratejiler, Uygun olmayan stratejiler şeklinde sınıflandırılmıştır. Orta güçlükte oyun ve zor güçlükte oyun için dört kategori bulunmaktadır. Bunlar: Oyuna dayalı stratejiler, Geometrik şekil özelliğine göre stratejiler, Düşünme becerisine yönelik stratejiler, Uygun olmayan stratejiler şeklinde sınıflandırılmıştır. Strateji yok temasına uygun dört kategori bulunmaktadır. Bunlar: Bireysel olarak açıklama, şans, Görev güçlüğüne göre açıklama, Düşünmeme şeklinde sınıflandırılmıştır. Temalar, kategoriler ve alt kategoriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Görev Güçlüğü	Temalar	Kategoriler	Alt kategoriler
	Strateji var	Geometrik özelliğine stratejiler	şekil göre Matematiksel şekillerden yararlanmak
		Düşünme becerisine yönelik stratejiler	Sınıflama becerisi, Sıralama becerisi, Karşılaştırma becerisi, Tahmin etme becerisi
		Uygun olmayan stratejiler	Dikkatli olmak, Hızlı olmak
Kolay	Strateji yok	Bireysel olarak açıklama	Plan yapınca karıştırıyorum, plan yapmasını bilmiyorum, doğru planlar yapamıyorum, göz kararı hemen yaparım
		Şans	Şansıma bıraktım, deneyerek bulabilirim, planlarım genelde işe yaramıyor
		Görev güçlüğüne göre açıklama	Oyun kolay olduğu için
		Düşünmeme	Aklıma plan gelmiyor

Görev Güçlüğü	Temalar	Kategoriler	Alt kategoriler
Orta	Strateji var	Oyuna dayalı stratejiler	Yönergeye uygun blok seçmek
		Geometrik özelliğine stratejiler	şekil göre Matematiksel şekillerden yararlanmak
		Düşünme becerisine yönelik stratejiler	Sınıflama becerisi, Sıralama becerisi, Karşılaştırma becerisi, Tahmin etme becerisi
		Uygun olmayan stratejiler	Dikkatli olmak, hızlı olmak
	Strateji yok	Bireysel olarak açıklama	Plan yapmasını bilmiyorum
		Şans	Deneyerek bulabilirim, planlarım genelde işe yaramıyor
		Görev gücüne göre açıklama	Oyun kolay olduğu için
		Düşünmeme	Aklıma plan gelmiyor
	Strateji var	Oyuna dayalı stratejiler	Yönergeye uygun blok seçmek
		Geometrik özelliğine stratejiler	şekil göre Matematiksel şekillerden yararlanmak
	Düşünme becerisine yönelik stratejiler	Sınıflama becerisi, Sıralama becerisi, Karşılaştırma becerisi, Tahmin etme becerisi	
	Uygun olmayan stratejiler	Dikkatli olmak, hızlı olmak	
Zor	Strateji yok	Bireysel olarak açıklama	Plan yapmasını bilmiyorum
		Şans	Deneyerek bulabilirim, planlarım genelde işe yaramıyor
		Görev gücüne göre açıklama	Oyun kolay olduğu için
		Düşünmeme	Aklıma plan gelmiyor

Mantıksal çıkarım oyunu her görev gücüne ait stratejiler tema, kategori ve alt kategoriler betimsel analiz üzerinden kod frekansları ile gösterilmiştir. Frekansların yoğunluğundan en çok tekrar eden alt kategorileri görmek mümkün olacaktır. Aynı zamanda okuyucular için zihinde anlamlı bir bütün oluşturacaktır. Kolay güçlükte oyun için stratejiler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Kolay güçlükte oyun için stratejiler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

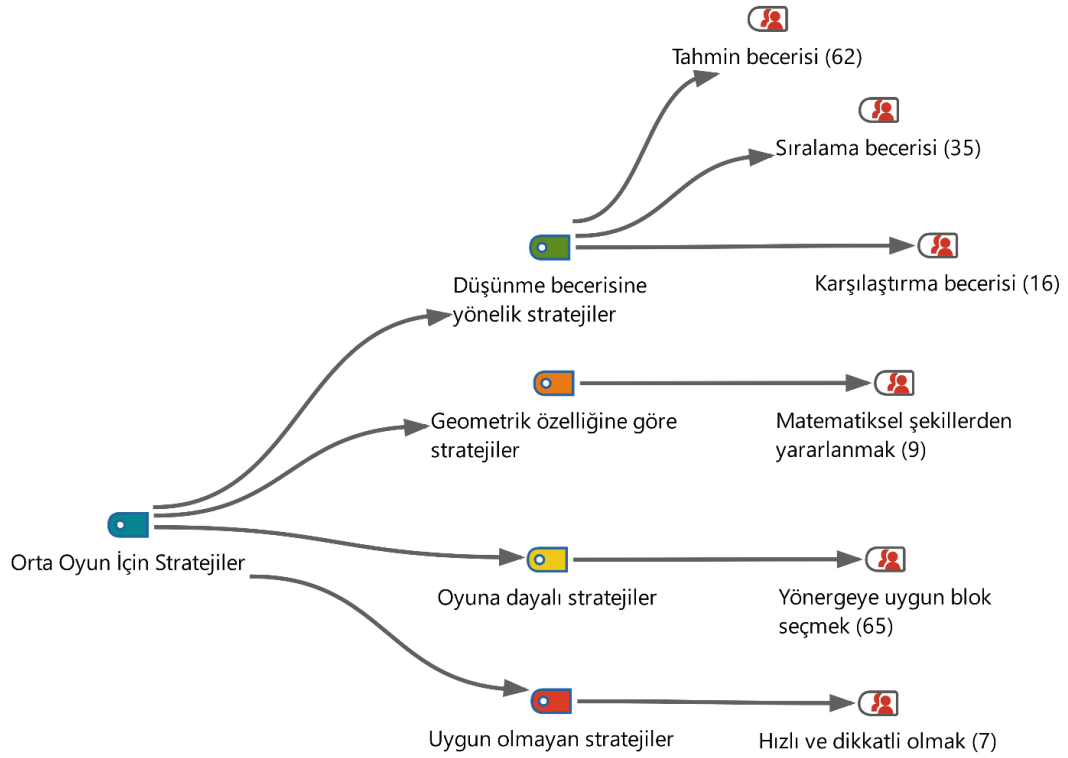


Şekil 4. 4 Kolay güçlükte oyun için yapılan stratejiler

Kolay güçlükte oyun için stratejiler üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar: Düşünme becerisine yönelik stratejiler, geometrik özelliğine göre stratejiler, uygun olmayan stratejiler şeklindedir. Frekansların yoğunluğundan da anlaşılacağı üzere çocukların strateji için en çok düşünme becerilerinden yararlandığı görülmektedir. Alt kategoriler sırası ile tahmin becerisi, sıralama becerisi, sınıflama becerisi ve karşılaştırma becerisidir.

Gözlem Notu: Öğrenciler oyun stratejisi geliştirmek için deneme yanılma ile blokları şekil üzerinde yerleştirmeye çalıştılar. Birçok öğrenci oyun kolay olduğu için tahmin ederek bulacağını belirtti. Bazı öğrenciler nasıl strateji yapılacağını dair örnekler istedi (18.01.2023)

Orta güçlükte oyun için stratejiler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

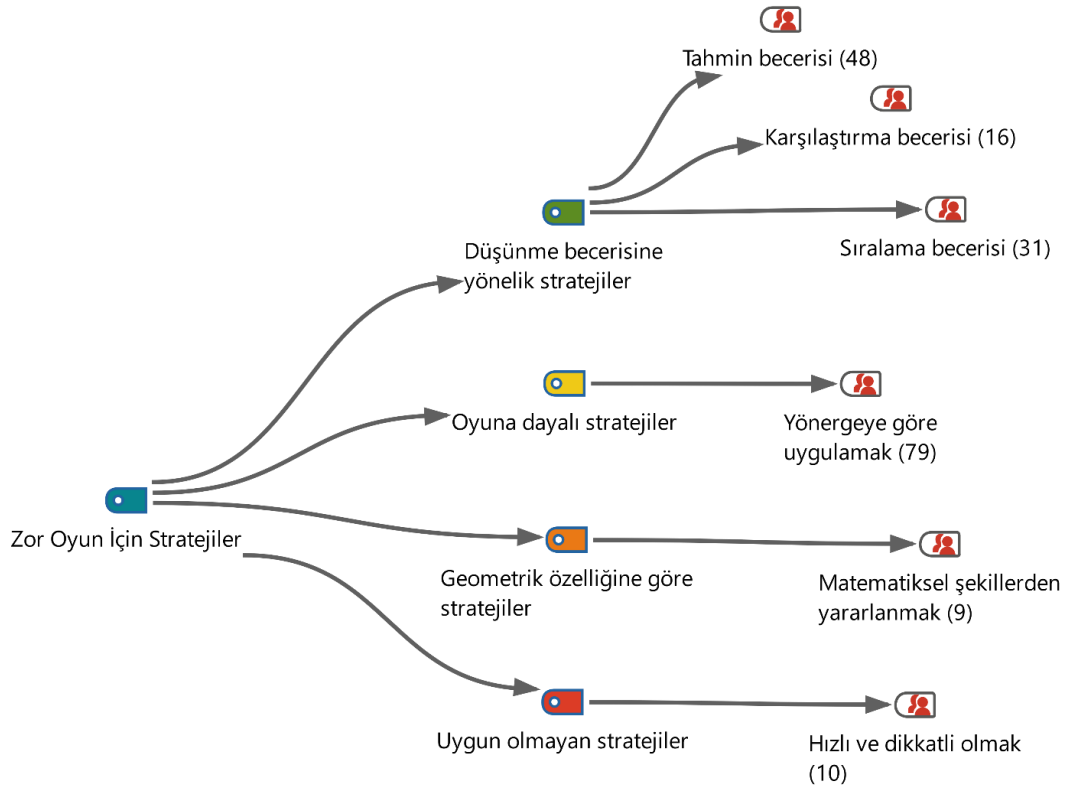


Şekil 4. 5 Orta güçlükte oyun için yapılan stratejiler

Orta güçlükte oyun için stratejiler üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar: Düşünme becerisine yönelik stratejiler, geometrik özelliğine göre stratejiler, oyuna dayalı stratejiler, uygun olmayan stratejiler şeklindedir. Frekansların yoğunluğundan da anlaşılacağı üzere çocukların strateji için en çok düşünme becerilerinden yararlandığı görülmektedir. Alt kategoriler sırası ile tahmin becerisi, sıralama becerisi ve karşılaştırma becerisidir. Aşağıda sunulmuştur.

Gözlem Notu: Öğrenciler kolay oyunda kullandığı stratejiler başarılı olduğu için aynı stratejiyi kullanmak istediler. Ancak oyun sürecinde zorlandılar. Süreç içerisinde farklı stratejiler yapmaya karar verdiler (19.01.2023).

Zor güçlükte oyun için stratejiler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



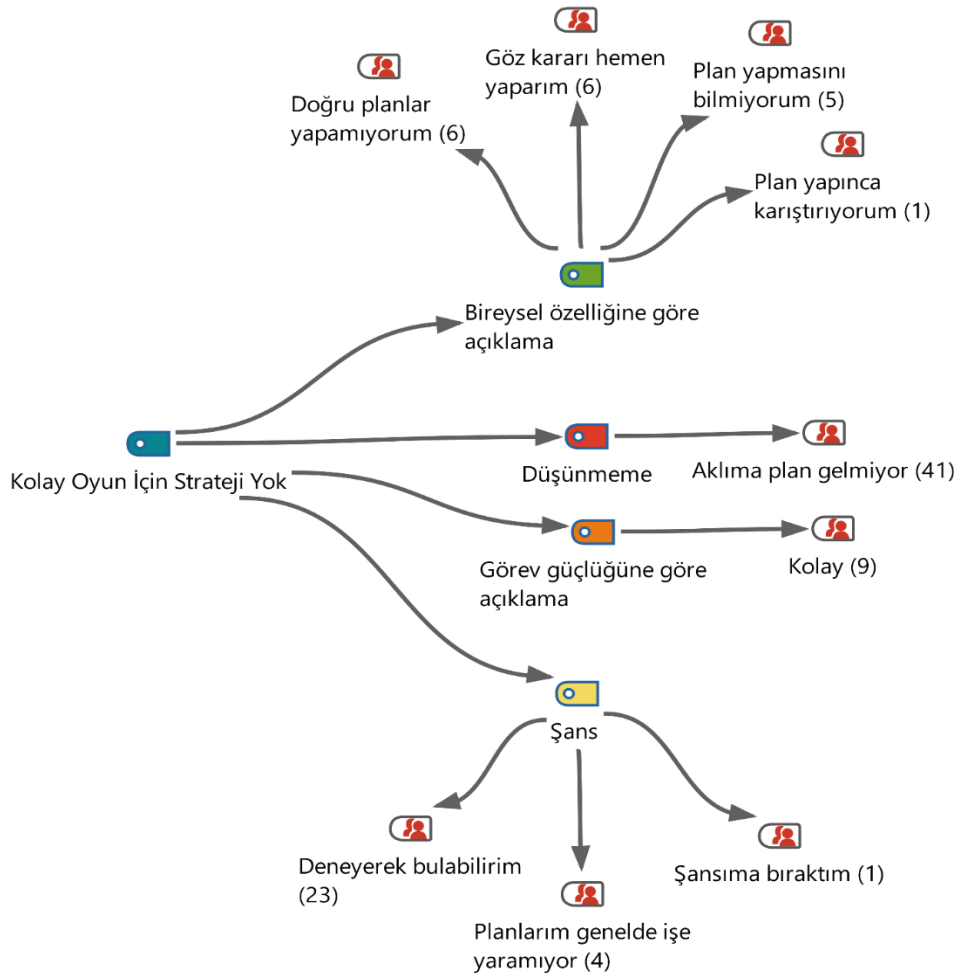
Şekil 4. 6 Zor Güçlükte Oyun İçin Yapılan Stratejiler

Zor güçlükte oyun için stratejiler üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar: Düşünme becerisine yönelik stratejiler, oyuna dayalı stratejiler, geometrik özelliğine göre stratejiler, uygun olmayan stratejiler şeklindedir. Frekansların yoğunluğundan da anlaşılacağı üzere çocukların strateji için en çok düşünme becerilerinden yararlandığı görülmektedir. Alt kategoriler sırası ile tahmin becerisi, sıralama becerisi ve karşılaştırma becerisidir. Daha sonra en çok tekrar edilen stratejiler oyuna dayalı stratejilerdir. Oyuna dayalı stratejiler daha çok oyun kartlarında yer alan yönergeye göre yapılmıştır.

Gözlem Notu: Öğrenciler oyun zorlaştığı için farklı stratejiler düşündüler. Stratejileri işe yarayan öğrenciler aynı stratejiyi kullandı. Stratejileri işe yaramayan öğrenciler farklı stratejiler denediler. Birçok öğrenci oyunu bitiremedi (20.01.2023).

Mantıksal çıkarım oyunu her görev güçlüğüne ait strateji yok teması aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

Kolay güçlükte oyun için strateji yok temasına ait şekil:

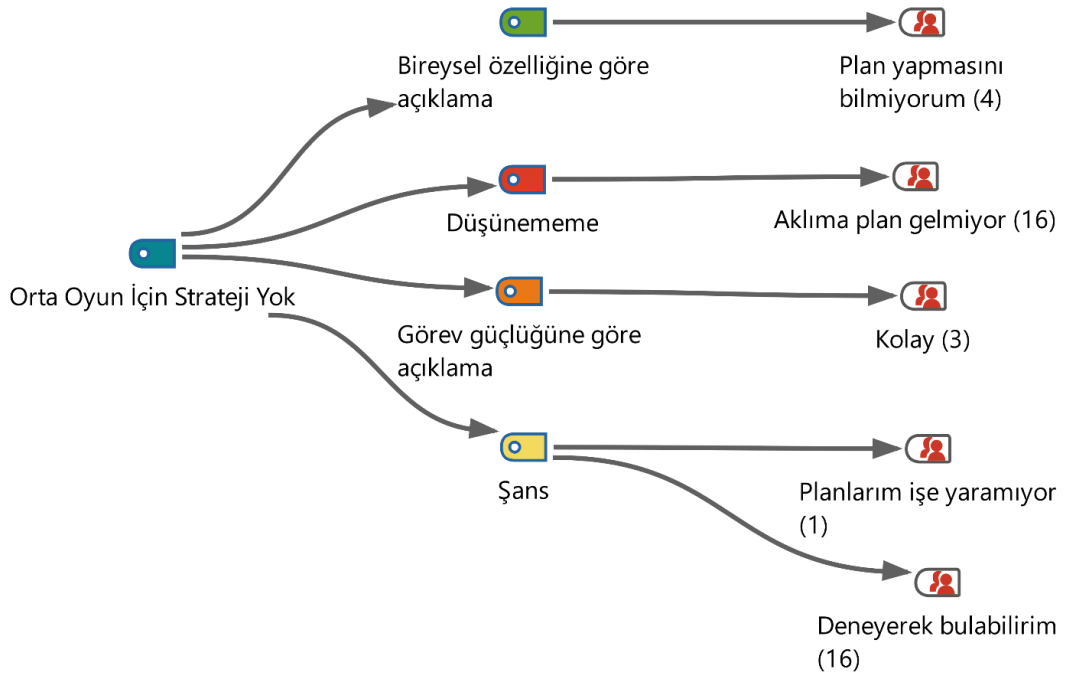


Şekil 4. 7 Kolay güçlükte oyun için strateji yapmama nedenleri

Kolay güçlükte oyun strateji yok temasına ait dört kategori bulunmaktadır. Bunlar: bireysel özelliğine göre açıklama, düşünememe, görev gücüne göre açıklama, şans şeklindedir. Frekansın yoğunluğundan anlaşılacağı üzere çocuklar strateji kullanmama nedenlerinde en çok düşünememe teması gelmektedir. Alt kategorisinde ise aklıma bir plan gelmiyor şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırmacının gözlemlerine göre aklıma plan gelmiyor olarak ifade eden çocukların aslında çok fazla düşünmediklerini gözlemlemiştir.

Gözlem Notu: Öğrenciler oyunu hemen oynayabilmek için strateji düşünmek istemediler. Tahta blokları deneyerek şekli tamamlamaya çalıştılar (18.01.2023).

Orta güçlükte oyun için strateji yok temasına ait şekil:

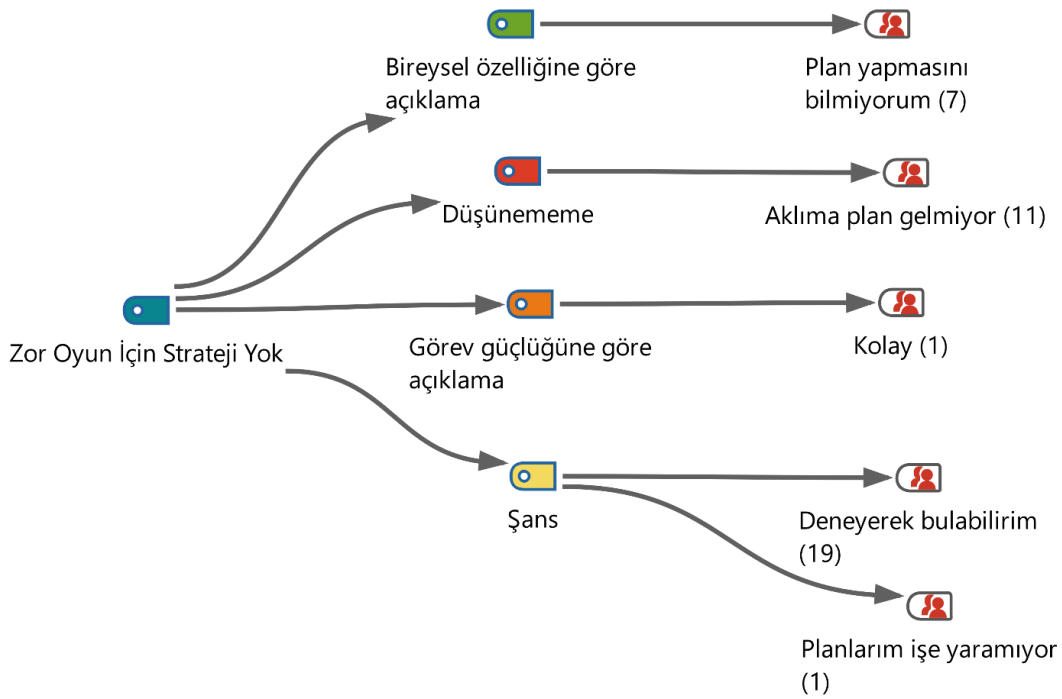


Şekil 4. 8 Orta Güçlükte Oyun İçin Strateji Yapmama Nedenleri

Orta güçlükte oyun strateji yok temasına ait dört kategori bulunmaktadır. Bunlar: bireysel özelliğine göre açıklama, düşünememe, görev güçlüğüne göre açıklama, şans şeklindedir. Frekansın yoğunluğundan anlaşılacağı üzere çocuklar strateji kullanmama nedenlerinde en çok şans teması gelmektedir. Alt kategorisinde ise planlarım işe yaramıyor, deneyerek bulabilirim şeklinde sınıflandırılmıştır. Planların işe yaramaması ve deneyerek bulabileceğine inanan çocuklar aslında kendi kontrolleri dışında yani şans faktörüne inandıkları yönünde ifade ettikleri görülmüştür. Daha sonra en çok tekrar eden düşünememe kategorisidir. Alt kategorisi ise aklıma plan gelmiyor şeklinde sınıflandırılmıştır.

Gözlem Notu: Tahta blokları deneyerek bulmaya çalıştılar. Hatalı yapan bazı öğrenciler oldu. Yine de stratejilerinin işe yaradığını belirttiler (19.01.2023).

Zor güçlükte oyun için strateji yok temasına ait şekil:



Şekil 4. 9 Zor Güçlükte Oyun İçin Strateji Yapmama Nedenleri

Zor güçlükte oyun strateji yok temasına ait dört kategori bulunmaktadır. Bunlar: bireysel özelliğine göre açıklama, düşünememe, görev güçlüğüne göre açıklama, şans şeklindedir. Frekansın yoğunluğundan anlaşılacağı üzere çocuklar strateji kullanmama nedenlerinde en çok şans teması gelmektedir. Alt kategorisinde ise planlarım işe yaramıyor, deneyerek bulabilirim şeklinde sınıflandırılmıştır. Planların işe yaramaması ve deneyerek bulabileceğine inanan çocuklar aslında kendi kontrolleri dışında yani şans faktörüne inandıkları yönünde ifade ettikleri görülmüştür.

Gözlem Notu: Öğrenciler tahta blokları deneyerek şekli tamamlamaya çalıştı. Süreç içerisinde yönergeye uymayı unutup farklı bloklar kullandılar (20.01.2023).

Çocukların yaptıkları stratejilerde görülen her bir kategorinin açıklaması ve çocukların ifadeleri doğrudan alıntılarla aşağıda sunulmuştur:

Geometrik Şekil Özelliğine Göre Stratejiler: Bu kategoride çocuklar matematik dersinden hâkim oldukları geometrik şekilleri tanımışlardır. Çocuklara oyun içinde verilen kartlarda üçgen, kare, dikdörtgen ve simetrik şekiller bulunmaktadır. Bu geometrik şekillerin özelliklerini bilen çocuklar her uzunluk için tahta blokların birimlerini saymak yerine eşit uzunlukları bularak daha hızlı bitirmişlerdir. Böylece çocuklar geometrik şekillerden

yararlandığı ve stratejisine sadık kaldığı için başarılı olduğunu düşünmüşlerdir. Bu kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Şekillerin simetrik özellikleri var. Aynı uzunluk hemen karşısında da var. Bir bloktan iki tane hemen seçebilirim. Bu plan hızlı olmamı sağlar.” (Ö105)

“Tahtanın birimlerini sayıp ona göre gruplandıracağım. Geometrik şekillerin özelliklerinden yararlanırım.” (Ö5)

“Planım: geometrik şekillerin özelliklerinden yararlanabilirim. İkizkenar üçgen var. İki kenarı eşit olur. O zaman aynı uzunluktan iki tane kullanabilirim bunun gibi bir strateji olabilir.” (Ö112)

“Simetrik şekillerden yararlanırım. Çünkü uzunluk birimleri aynıdır.” (Ö164)

Düşünme Becerisine Yönelik Stratejiler: Bu kategoride çocukların cevapları düşünme becerilerine göre sınıflandırılmıştır. Çocukların yaptıkları planlar genellikle sıralama, sınıflama, karşılaştırma veya tahmin etme gibi düşünme becerileridir. Bu kategoride çocukların stratejileri genellikle şu şekildedir: küçük bloklardan büyük bloklara doğru sıralamak, büyük bloklardan küçük bloklara doğru sıralamak, blokları gruplandırmak, şekli sırası ile yapmak, blokları birleştirmek, blokların birimlerini saymak, hesaplamalar yapmak şeklindedir. Bu kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Tahta blokların birimleri sayacağım, şeklin üst kısmından aşağı doğru sırayla koyacağım.” (Ö28)

“Tahta blokların birimlerini hesaplayacağım sonra diğer bloklarda karşılaştırıp diğer blokların kaç birim olduğunu hemen anlayacağım. Mesela 5lik blok seçtim. 7 lik bloğu bulmak için bu 5 lik bloktan 2 birim fazla olması lazım. Karşılaştırarak bunları hızlı bir şekilde bulabilirim.” (Ö115)

“Planım: tahtalarla birleştirme yapabilirim. 11 blok yok bunun yerine iki tahta blok kullanabilirim.” (Ö50)

“Büyük parçalardan küçük parçalara doğru yapacağım. Büyük parçalar daha zor gibi” (Ö92)

“Blokların uzunluklarını ölçerim. Hesaplarım. Küçük bloklardan büyük bloklara doğru yaparım.” (Ö139)

“Tahta blokların birimlerini saymak şeklin mantığını kavramak, yani şekillere bakıp birbiri ile kıyaslayınca hangi tahtanın nerelere geleceğini anlayabilirim.” (Ö112)

“Şeklin içinden başlayıp dış kısımlara doğru yapacağım. Hesaplamaları doğru yapacağımı düşünüyorum.” (Ö19)

Uygun Olmayan Stratejiler: Bu kategoride çocukların verdikleri yanıtlar incelendiğinde aslında bir strateji olmayıp ancak çocuklar tarafından söylenen ifadeler bulunmaktadır. Oyunda en çok söylenen hızlı ve dikkatli olmak cevabı aslında bir strateji değildir. Ancak çocuklar tarafından ifade edilmiştir. Bu kategoriye ait çocukların strateji hakkında ayrıntılı bilgilerinin olmadığını söylemek mümkündür. Bu kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Çok fazla blok var. Hızlı olmayacağım çünkü kafam karışmasın. Emin olarak ilerleyeceğim.” (Ö125)

“Hızlı ve dikkatli olmak, Tahta bloklar kayarsa onları özenli bir şekilde koyarım.” (Ö151)

Bireysel Olarak Açıklama: Bu kategoriye göre çocuklar strateji kullanmama nedenlerini kendi özelliklerine göre açıklamışlardır. Plan yapmasını bilmiyorum, plan yapınca kafam karışıyor, doğru planlar yapamıyorum, göz kararı hemen bulabilirim gibi ifadeler bulunmaktadır. Bu kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Planım yok çünkü aklıma bir plan gelmiyor. Deneyerek yaparım.” (Ö57)

“Plan yapmayacağım çünkü nasıl bir plan yapmam gerektiğini bilmiyorum. Hatta plan yaptığım zamanlarda planlarım hiç işe yaramıyor.” (Ö208)

“Planım yok, nasıl bir plan yaparım bilmiyorum. Aklıma gelmiyor.” (Ö91)

“Planım şuan yok aklıma bir plan gelmiyor. Genelde plan yapmam. Kavrama yeteneğim çok iyi olduğu için tahtaların uyup uymayacağını hemen anlarım. Bu yüzden plan yapmam.” (Ö188)

Şans: Bu kategoriye ait çocuklar genellikle strateji kullanmama nedeni üzerinde yanıt vermişlerdir. Kendisi dışındaki başka faktörlere atıf yaparak strateji kullanmama nedenlerini savunmuşlardır. Bu kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Plan yapmadım çünkü genelde yaptığım planlar işime yaramıyor. Şanslı olursam zaten kazanırım.” (Ö49)

“Planım yok, deneyerek yapacağım. Tek tek blokları alıp boşluklara koyacağım.” (Ö101)

“Planım yok deneyerek tahta blokları bulmaya çalışacağım.” (Ö170)

Görev Güçlüğüne Göre Açıklama: Bu kategoriye ait çocuklar genellikle strateji kullanmama nedeni üzerinde yanıt vermişlerdir. Kendisi dışındaki başka faktörlere atıf yaparak strateji kullanmama nedenlerini savunmuşlardır. Bu açıklamayı yapan çocuklar araştırmacı tarafından dıştan denetimli olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Oyun kolay olduğu için plan yapmadım.” (Ö25)

“Oyun bana kolay geldiği için plan yapmayacağım. Zor oyunlar için plan yaparım genelde.” (Ö4)

“Bence oyun kolay o yüzden plana ihtiyaç duymadım. Uygun tahtayı göz kararı hemen bulabilirim.” (Ö25)

“Her oyun için plan yapılmaz. Bu oyun kolay o yüzden plana gerek yok” (Ö10)

Düşünmeme: Bu kategoride çocuklar strateji kullanmama nedenlerine ilişkin uygun açıklamalar yapamamıştır. Genellikle bilmiyorum gibi yanıtlar vermiştir. Araştırmacı çocuklara biraz zaman tanımış ve bir neden bulmalarını istemiştir. Çocuklar genellikle aklıma plan gelmiyor şeklinde yanıt vermiştir. Bu kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Aklıma plan gelmiyor. Rastgele koyup deneyerek yapıcım.” (Ö9)

“Planım yok, genelde plan yapmıyorum aklıma bir plan gelmiyor.” (Ö170)

Oyuna Dayalı Stratejiler: Bu kategoride çocuklar stratejilerini oyun üzerine kurgulamıştır. Genellikle orta ve zor seviyede olan yönergeler için kullanılmış stratejiler mevcuttur. Bu kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Önce yönergedeki uygun blokları bakacağım. Sonra seçtiğim blokları kullanarak şekli tamamlamaya çalışacağım.” (Ö154)

“Yönergedeki tahtaların uzunluklarını önce ayırıp sonra yerleştirmeyi düşünüyorum.” (Ö8)

“Planım: yönergedeki blokları takip ederim.” (Ö24)

“Planım: yönergeye uygun blok seçerim. Şeklin alt kısmından üst kısmına doğru yaparım.” (Ö205)

4.2.3. Mantıksal Çıkarım Oyunu Sonrası Başarılı/Başarısız Olma Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında mantıksal çıkarım oyunu sonrası başarılı/başarısız olma durumlarına ilişkin verilerin analizinden elde edilen bulgulara ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Analiz toplam, 711 oyun sonrası başarılı/başarısız olma durumu ifadesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çocukların verdikleri ifadelerle ilişkin bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır. Tema, kategori ve alt kategoriler temelinde sınıflandırılmıştır. Temalar en genel sınıflama olup bu temalar; başarılı yüklemeler ve başarısız yüklemeler şeklindedir. Buna göre başarılı yüklemeler teması altında çocukların oyun sonrası kendi performanslarını başarılı olarak değerlendirme ifadeleri; başarısız yüklemeler teması altında oyun sonrası başarısız olarak değerlendirme ifadeleri yer almaktadır. Bu temalar altında oluşturulan içten denetimli ve dıştan denetimli olarak iki kategori olarak sınıflandırılmıştır. İçten denetimli kategoride çocukların oyun sonrası başarılı/başarısız olma değerlendirmelerini kendi yeterliliklerine bağlayan bireysel özelliklerine göre yani kendi çabası, yeteneği ve gücüne bağlı olarak verilen ifadeler sınıflandırılmıştır. Dıştan denetimli kategoride çocukların oyun sonrasında başarılı/başarısız olma değerlendirmelerini kendi dışındaki başka faktörlere bağlayan yani şans, talih, kısmet, görev güçlüğü, oyunun özelliğine bağlı olarak verilen ifadeler sınıflandırılmıştır. Araştırmanın son analiz birimini alt kategoriler oluşturmaktadır. Alt kategoriler, aynı kategoriyle ilgili farklı bakış açıları yansıtan inançlara ilişkin bir sınıflama sunmaktadır. Başarılı/başarısız olarak değerlendiren çocuklar yedi alt kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu sayede, çocukların ortak kategorilerde sahip olduğu farklı bakış açılarını görmek mümkün olmaktadır. Bu bakış açıları, çocukların içten ve dıştan denetimli olma durumlarının nedenlerini anlamaya katkı sağlayacaktır. Temalar, kategoriler ve alt kategoriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

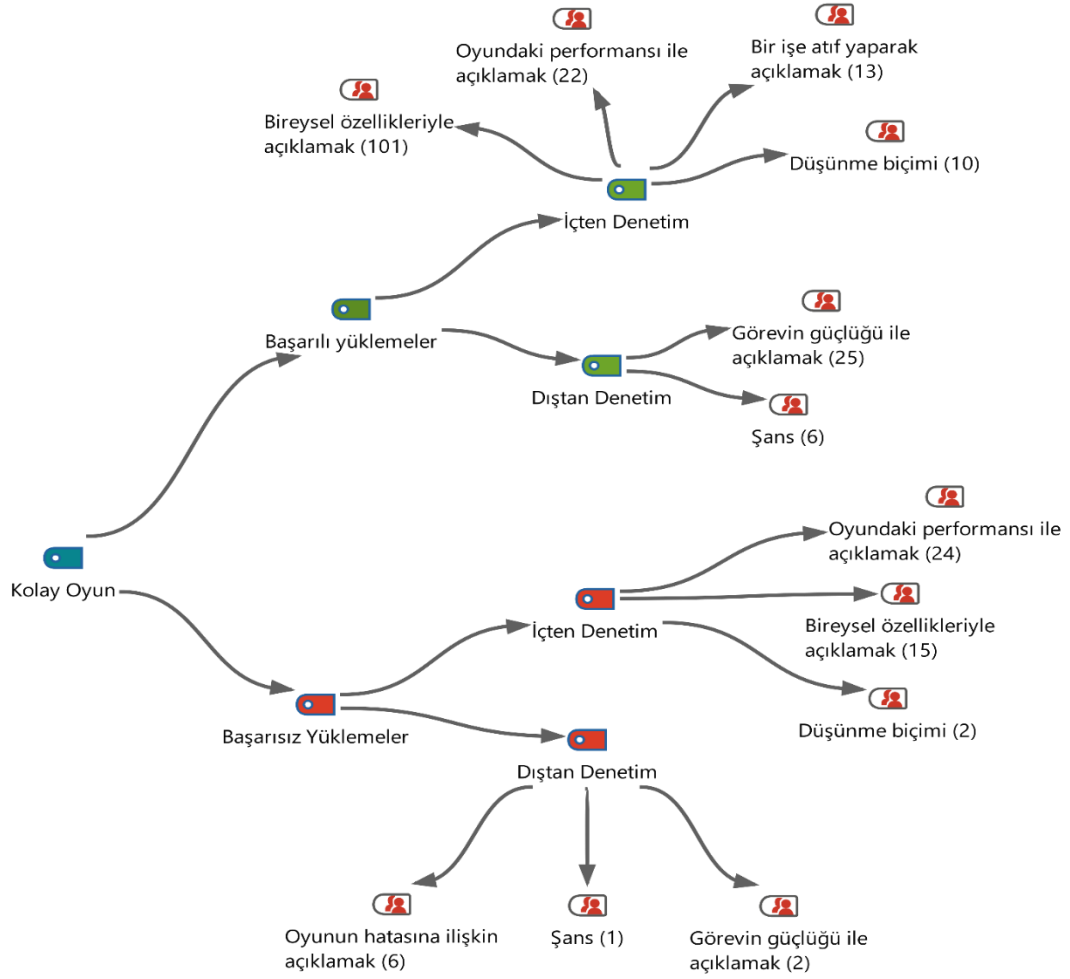
Görev güçlüğü	Temalar	Kategoriler	Alt kategoriler
Kolay	Başarılı yüklemeler	İçten denetimli	Bireysel özellikleriyle açıklama, oyundaki performansı ile açıklama, bir işe atıf yaparak açıklama, düşünme biçimi
		Dıştan denetimli	Görevin özelliğiyle açıklama, şans
	Başarısız yüklemeler	İçten denetimli	Bireysel özellikleriyle açıklama, oyundaki performansı ile açıklama, düşünme biçimi
		Dıştan denetimli	Şans, oyunun hatasına ilişkin açıklama, görevin özelliğine ilişkin açıklama
Orta	Başarılı yüklemeler	İçten denetimli	Bireysel özellikleriyle açıklama, oyundaki performansı ile açıklama, düşünme biçimi, bir işe atıf yaparak açıklama
		Dıştan denetimli	Görevin güçlüğü ile açıklama, şans,
	Başarısız yüklemeler	İçten denetimli	Bireysel özellikleriyle açıklama, oyundaki performansı ile açıklama
		Dıştan denetimli	Görevin güçlüğü ile açıklama, oyunun hatasına ilişkin açıklama, şans
Zor	Başarılı yüklemeler	İçten denetimli	Bireysel özellikleriyle açıklama, oyundaki performansı ile açıklama, düşünme biçimi
		Dıştan denetimli	Şans, oyunun özelliği ile açıklama
	Başarısız yüklemeler	İçten denetimli	Oyundaki performansı ile açıklama, bireysel özelliğine ilişkin açıklama, düşünme biçimi
		Dıştan denetimli	Görevin güçlüğü ile açıklama, oyunun hatasına ilişkin açıklama, şans

Çocukların ifadelerinde ortak konularda sahip olduğu farklı bakış açılarını görmek alt kategoriler ile mümkün olmaktadır. Bu bakış açıları, çocukların başarılı ve başarısız

olarak değerlendirme tercihlerinin nedenlerini anlamaya katkı sağlayacaktır. Alt kategorilerin açıklamaları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Alt kategoriler	Açıklamalar
Bireysel özellikleriyle açıklamak	Yetenek, kendine güven, zeki olmak, hızlı ve dikkatli olma özelliği, tecrübeli olmak, oyunu iyi kavramak gibi faktörlerden dolayı kendini başarılı/başarısız olarak değerlendiren çocukların ifadeleri
Oyundaki performansı ile açıklamak	Hatasız yaptım, az da olsa başarılı oldum, uygun tahtayı buldum/bulamadım, yönergeye uydum/uyamadım gibi faktörlerden dolayı kendini başarılı/başarısız olarak değerlendiren çocukların ifadeleri
Bir işe atıf yaparak açıklamak	Matematikte iyi olduğu için oyunda da başarılı olduğunu düşünmek, farklı akıl ve zekâ oyunlarında başarılı olduğu için bu oyunda da başarılı olduğunu düşünen çocukların ifadeleri
Düşünme biçimi	Planlar yaparak başarılı olduğunu düşünmek
Görevin güçlüğü ile açıklamak	Oyunun kolay-orta-zor olması nedeniyle başarılı ya da başarısız olduğuna ilişkin çocukların ifadeleri
Şans	Şanslı/Şanssız olduğunu düşünmesi ile oyunda başarılı ve başarısız olduğuna ilişkin çocukların ifadeleri
Oyunun hatasına ilişkin açıklamak	Yeterli tahta yoktu, tahta bloklar sığmıyor, birim kareler eşit değil, tahtalar eksikti, yönerge hatalı olduğuna ilişkin başarısız olduğunu düşünen çocukların ifadeleri
Oyunun özelliği ile açıklamak	Oyunun eğlenceli, güzel, kafa çalıştırması gibi faktörlerden dolayı başarılı/başarısız olduğuna ilişkin çocukların ifadeleri

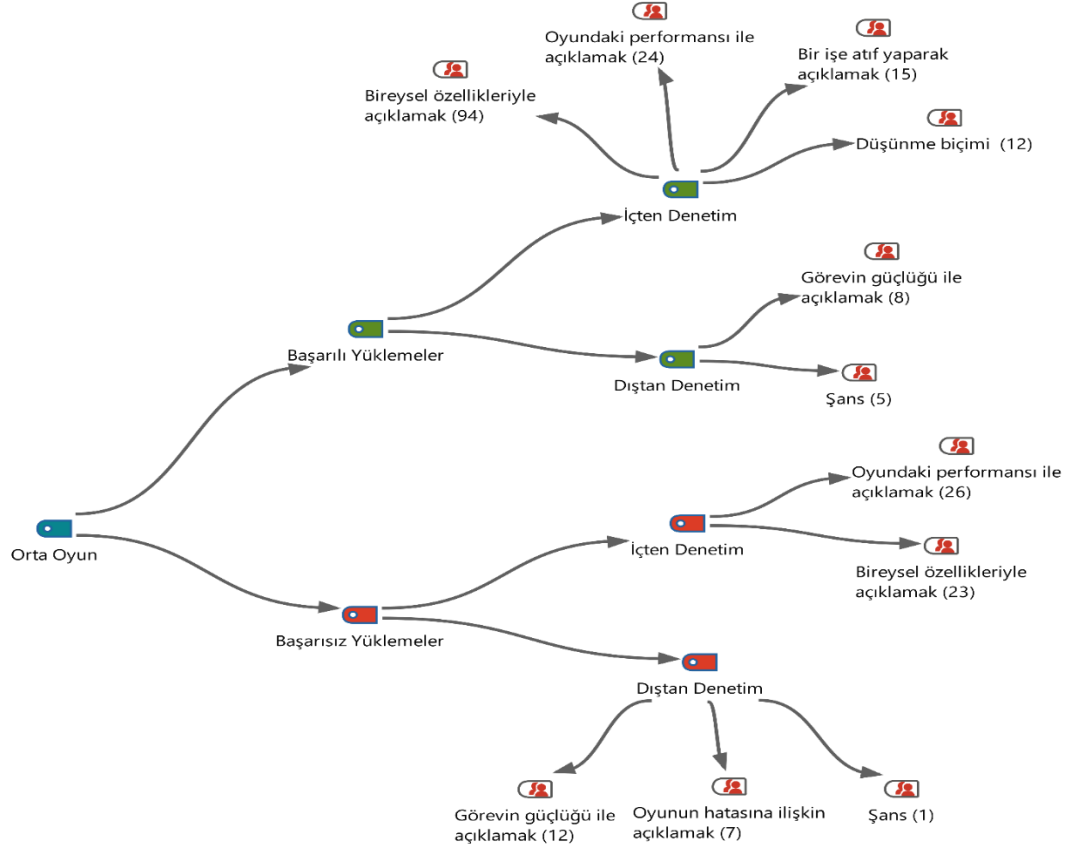
Mantıksal çıkarım oyunu her görev güçlüğü sonrasına ait tema, kategori ve alt kategorilerin betimsel analizi kod frekansları ile gösterilmiştir. Frekansların yoğunluğundan en çok tekrar eden alt kategorileri görmek mümkün olacaktır. Aynı zamanda okuyucular için zihinde anlamlı bir bütün oluşturacaktır. Kolay güçlükte oyun sonrası başarılı/başarısız olma durumuna ait yüklemeler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



Şekil 4. 10 Kolay Güçlükte Oyun Sonrası Başarılı/Başarısız Olduğuna İlişkin Yüklemeler

Kolay güçlükte oyun sonrası başarılı/başarısız olduğuna ilişkin yüklemeye yapan çocukların verdikleri yanıtlar yukarıdaki şekilde görülmektedir. Buna göre toplamda 177 başarılı yüklemeye ifadesi 50 başarısız yüklemeye ifadesi bulunmaktadır. Başarılı yüklemeye temasında içten denetimli kategorisinde 146 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori bireysel özellikleriyle açıklamadır. Dıştan denetimli kategorisinde 31 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori görev güçlüğü ile açıklamaktır. Başarısız yüklemeye temasında içten denetimli kategorisinde 41 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori oyundaki performansı ile açıklamaktır. Dıştan denetimli kategorisinde 9 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori oyunun hatasına ilişkin açıklamaktır. Bu frekansların yoğunluğundan anlaşılacağı üzere çocukların genellikle başarılı/başarısız olma durumlarını bireysel özellikleriyle ve oyundaki kendi performanslarıyla açıklamaktadırlar. Bu nedenle çocukların içten denetimli olma eğilimli olduğunu görmekteyiz.

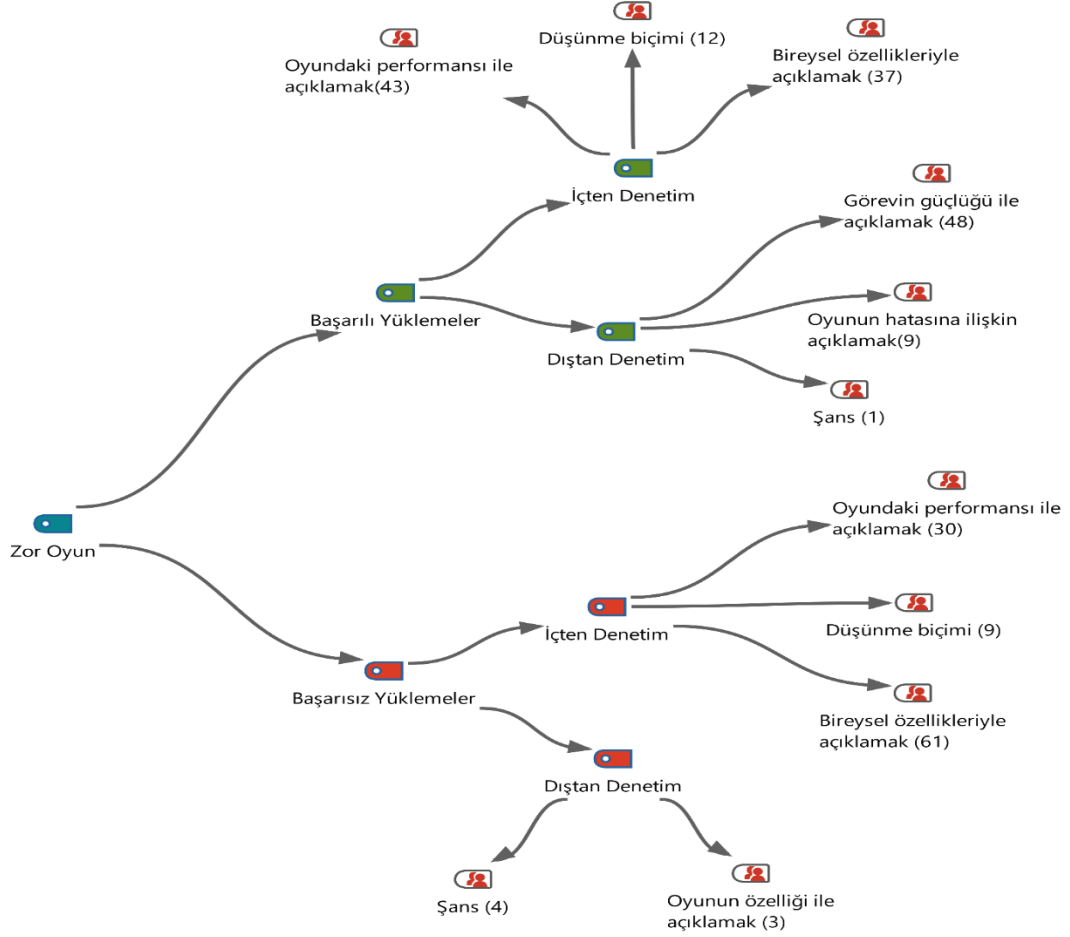
Gözlem Notu: Öğrenciler daha kısa sürede ve doğru olarak şekli tamamladı. Hatalı yapan öğrencilerin bazıları başarılı olduğunu belirtti. (23.01.2023)



Şekil 4. 11 Orta Güçlükte Oyun Sonrası Başarılı/Başarısız Olduğuna İlişkin Yüklemeler

Orta güçlükte oyun sonrası başarılı/başarısız olduğuna ilişkin yükleme yapan çocukların verdikleri yanıtlar yukarıdaki şekilde görülmektedir. Buna göre toplamda 158 başarılı yükleme ifadesi 69 başarısız yükleme ifadesi bulunmaktadır. Başarılı yükleme temasında içten denetimli kategorisinde 145 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori bireysel özellikleriyle açıklamaktır. Dıştan denetimli kategorisinde 13 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori görevin güçlüğü ile açıklamaktır. Başarısız yükleme temasında içten denetimli kategorisinde 49 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori oyundaki performansı ile açıklamaktır. Daha sonra ise bireysel özellikleriyle açıklamak gelmektedir. Dıştan denetimli kategorisinde 20 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori görevin güçlüğü ile açıklamaktır. Bu frekansların yoğunluğundan anlaşılacağı üzere çocukların genellikle içten denetimli olma eğilimli olduğunu görmekteyiz.

Gözlem Notu: Öğrenciler önce yönergeyi inceledi. Bazı öğrenciler yönergeye sabit kaldı. Bazı öğrenciler süreç içerisinde yönergeden bağımsız hareket etti. Hatalı blok yerleştirmesi olan bazı öğrenciler başarılı olduğunu belirtti. Bazı öğrenciler başarılı olup olmadığını bilmediğini bunu öğretmenlerinin ya da araştırmacının belirtmesi gerektiğini söyledi (24.01.2023).



Şekil 4. 12 Zor Güçlükte Oyun Sonrası Başarılı/Başarısız Olduğuna İlişkin Yüklemeler

Zor güçlükte oyun sonrası başarılı/başarısız olduğuna ilişkin yükleme yapan çocukların verdikleri yanıtlar yukarıdaki şekilde görülmektedir. Buna göre toplamda 150 başarılı yükleme ifadesi 107 başarısız yükleme ifadesi bulunmaktadır. Başarılı yükleme temasında içten denetimli kategorisinde 92 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori oyundaki performansı ile açıklamaktır. Daha sonra ise bireysel özellikleriyle açıklamak gelmektedir. Dıştan denetimli kategorisinde 58 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori görevin güçlüğü ile açıklamaktır. Başarısız yükleme temasında içten denetimli kategorisinde 100 ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori bireysel özellikleriyle

açıklamaktır. Dıştan denetimli kategorisinde yedi ifade bulunmaktadır. Frekans yoğunluğu en çok olan alt kategori şans alt kategorisi daha sonra ise oyunun özelliği ile açıklamak gelmektedir. Bu frekansların yoğunluğundan anlaşılacağı üzere çocukların genellikle içten denetimli olma eğilimli olduğunu görmekteyiz.

Gözlem Notu: Öğrenciler yönergeye göre blokları ayırdı. Birçok öğrenci süreç içerisinde zorlandı. Yönergeden bağımsız hareket ederek şekli tamamlamaya çalıştı. Bazı öğrenciler hatalı ve eksik yapmalarına rağmen başarılı olduklarını ve doğru yaptıklarını belirtti. Oyun güçlüğü arttıkça birçok öğrenci daha fazla çaba gösterdi. Hızlı olmaya çalıştı. Kolay ve orta güçlükte başarısız olan öğrenciler zor oyun için daha az çaba gösterdi. Oyunu eksik bırakıp tamamlamayan birçok öğrenci oldu (25.01.2023).

Bu alt kategorilere ait açıklamalar ve çocukların alt kategorilere ait ifadeleri doğrudan alıntılarla şu şekildedir:

Bireysel Özellikleriyle Açıklamak Alt Kategorisi: Bu alt kategoride çocukların yetenekli olduğunu düşünmesi, kendine güven duyması, zeki olduğunu ifade etmesi, hızlı ve dikkatli olma özelliğinden bahsetmesi, tecrübeli olduğunu düşünmesi, oyunu iyi kavramak ve oyunu iyi oynamak gibi faktörlerden dolayı başarılı/başarısız olduğuna ilişkin ifadeleri bulunmaktadır. Bireysel özelliği ile açıklama yapan çocuklar içten denetimli olma kategorisinde sınıflandırılmıştır. En çok frekansa sahip alt kategori olarak belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmaya katılan çocukların içten denetimli olma eğilimi olduğunu söylemek mümkündür. Bu alt kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Bence başarılı oldum bu benim yeteneğimden kaynaklandı. Zaten sürekli evde böyle oyunlar oynarım.” (Ö67)

“Başarılı oldum çünkü başarılı olmak için kendimize güvenmemiz gerekir ve ben kendime güvendim.” (Ö85)

“Başarılı oldum çünkü bu benim başarıım, benden kaynaklı. Hızlı düşündüğüm için olabilir.” (Ö127)

“Başarılı oldum çünkü dikkatliydim. Benden kaynaklı başarılı oldum.” (Ö85)

“Başarılı oldum bunun nedenini kendi çalışmama ya da zeki olmama bağlarım.” (Ö119)

“Başarılı oldum çünkü ben kendime güvenirim ve yeterince çabaladım. Dikkatsiz oynadığım için bazı hatalar oldu ama başarısız olmak için yeterli bir sebep değil.” (Ö166)

“Başarısız oldum çünkü 4 lük ve 3 lükleri bulamadım. Benden kaynaklandı. Yeterince dikkatli değildim sanırım.” (Ö150)

“Başarısız oldum, bu durum benden kaynaklandı yeterince hızlı değildim. Oyuna suç atamam.” (Ö130)

Oyundaki Performansı İle Açıklamak Alt Kategorisi: Bu alt kategoride çocukların oyundaki performanslarına yönelik değerlendirme ifadeleri bulunmaktadır. Hatasız yaptım, az da olsa başarılı oldum, uygun tahtayı buldum/bulamadım, yönergeye uydum/uyamadım gibi ifadeler yer almaktadır. Bu alt kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Bence başarılı oldum çünkü hatasız yaptım. Uygun blokları bulabildim.” (Ö79)

“Bence başarılı oldum çünkü yönergeye uygun blokları buldum ve yerleştirdim.” (Ö82)

“Bence başarısız oldum çünkü yönergedeki kullanmamız gereken tahta blokları kullanamadım. Ben uygun blokları bulamadığım için başarısız oldum.” (Ö87)

“Dikkatli olmaya çalıştım. Aslında oyun oldu gibi duruyor ama yönergeye uyamadığım için hatalı olmuş oldu bu yüzden başarısız oldum.” (Ö21)

Bir İşe Atıf Yaparak Açıklamak Alt Kategorisi: Bu alt kategoride çocukların matematikte iyi olduğu için oyunda da başarılı olduğunu düşünmesi, farklı akıl ve zekâ oyunlarında başarılı olduğu için bu oyunda da başarılı olduğunu düşünmesi gibi ifadeleri bulunmaktadır. Bir işe atıf yaparak açıklama yapan çocuklar içten denetimli olma kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu alt kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Bence başarılı oldum çünkü iyi hesaplamalar yaptım. Matematiğim iyi olduğu için burada da başarılı oldum.” (Ö50)

“Başarılı oldum çünkü çalışmakla alakası var. Matematiksel düşünmek lazım ve ben bu oyunu iyi oynadım.” (Ö152)

Düşünme Biçimi Alt Kategorisi: Bu alt kategoride çocukların planlar yaparak başarılı olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Düşünme biçimi alt kategorisi içten denetimli olma kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu alt kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“İyi plan yaptığım için başarılı olduğumu düşünüyorum.” (Ö96)

“Bence başarılı oldum çünkü iyi plan yaptım. Bu benim yetenekli olduğumdan kaynaklandı.” (Ö73)

“Planlarımı uyguladım bence başarılı oldum. Çünkü planlarım işe yaradı.” (Ö15)

“Başarılı oldum çünkü planım işe yaradı. Doğru plan yapmışım.” (Ö154)

“Başarısız oldum iyi strateji yapamadım.” (Ö39)

“Başarısız oldum çünkü plansız olduğum için olabilir. Bu başarısızlık benden kaynaklandı. Oyun zordu ben fark edemedim. Bu nedenle plan yapamadım. Bilerek zorlaştırmışlar biz plan yapalım daha fazla düşünelim diye ama ben fark edemedim. Başarısız oldum. Bu durum benden kaynaklı” (Ö119)

Görevin Güçlüğü İle Açıklamak Alt Kategorisi: Bu alt kategoride çocukların oyunun kolay-orta-zor olması nedeniyle başarılı ya da başarısız olduğuna ilişkin ifadeleri bulunmaktadır. Görevin güçlüğü ile açıklama alt kategorisine ait açıklamalar çocukların kendisi dışındaki faktörlere atıf yapmasından dolayı dıştan denetimli olma kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu alt kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Başarılı oldum çünkü oyun kolaydı.” (Ö31)

“Başarısız oldum çünkü oyunu ilk defa oynadım. Zor geldiği için başarısız oldum.” (Ö12)

“Başarılı oldum çünkü oyun zor değildi. Yapabileceğim bir oyundu. Kolay olduğu için başarmış olabilirim.” (Ö84)

“Başarısız oldum çünkü oyun zordu.” (Ö210)

“Başarısız oldum çünkü oyun çok zordu. Zor oyunlarda iyi değilim. Şanssızlık oluyor.” (Ö99)

Şans Alt Kategorisi: Bu alt kategoride çocukların şanslı/şanssız olduğunu düşünmesi ile oyunda başarılı ve başarısız olacağına ilişkin ifadeleri bulunmaktadır. Şans alt kategorisine ait açıklamalar çocukların kendisi dışındaki faktörlere atıf yapmasında dolayı dıştan denetimli olma kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu alt kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Zor oyunlarda genelde kaybederim. Bu oyun bence zordu ama ben yapabildim. Bu yüzden şanslıydım.” (Ö69)

“Başarılı oldum çünkü seçtiğim bloklar şekli tamamlayabildi ve yönergeye uygundu. Şanslı olduğum için başarılı olmuş olabilirim.” (Ö111)

“Bence başarısız oldum çünkü şanssız olduğumu düşünüyorum. Tahtaları hemen bulamadım.” (Ö208)

Oyunun Hatasına İlişkin Açıklamak Alt Kategorisi: Bu alt kategoride çocukların genellikle başarısız olduğu durumlarda bunun nedenini kendisi dışındaki faktörlerle açıklamasından dolayı dıştan denetimli olarak sınıflandırılmıştır. Bu alt kategoride yeterli tahta yoktu, tahta bloklar sığmıyor, birim kareler eşit değil, tahtalar eksikti, yönerge hatalı olduğuna ilişkin başarısız olduğunu düşünen çocukların ifadeleri yer almaktadır. Bu alt kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Başarısız oldum çünkü tahta bloklar eksikti. Sayarak bulmaya çalıştım ama yoktu.” (Ö177)

“Başarısız oldum çünkü tahtalar sığmıyor. Boyutları biraz değişik geldi. Benden kaynaklı değil hatalar.” (Ö136)

“Başarılı oldum çünkü seçtiğim bloklar şekli tamamlayabildi ve yönergeye uygundu. Şanslı olduğum için başarılı olmuş olabilirim.” (Ö111)

“Başarısız oldum çünkü yönergenin hatalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö155)

“Başarısız oldum çünkü oyunun hatasından kaynaklı olabilir. 8 lik blok yoktu.” (Ö146)

“Başarısız oldum çünkü yönergeye uygun blokları yapamadım. Yönergenin zor ve kısıtlayıcı olmasından başarısız oldum.” (Ö180)

“Başarısız oldum çünkü blokların sayıları hatalı eşit değil” (Ö12)

“Bence başarısız oldum. Çünkü tahtalar eksik. Daha büyük ya da daha küçük tahtalar yoktu.” (Ö4)

Oyunun Özelliği İle Açıklamak Alt Kategorisi: Bu alt kategoride çocukların oyunun eğlenceli, güzel, kafa çalıştırması gibi faktörlerden dolayı başarılı/başarısız olduğuna ilişkin ifadeleri bulunmaktadır. Oyunun özelliği ile açıklama alt kategorisine ait açıklamalar çocukların kendisi dışındaki faktörlere atıf yapmasından dolayı dıştan denetimli olma kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu alt kategoriye ait olan çocukların verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

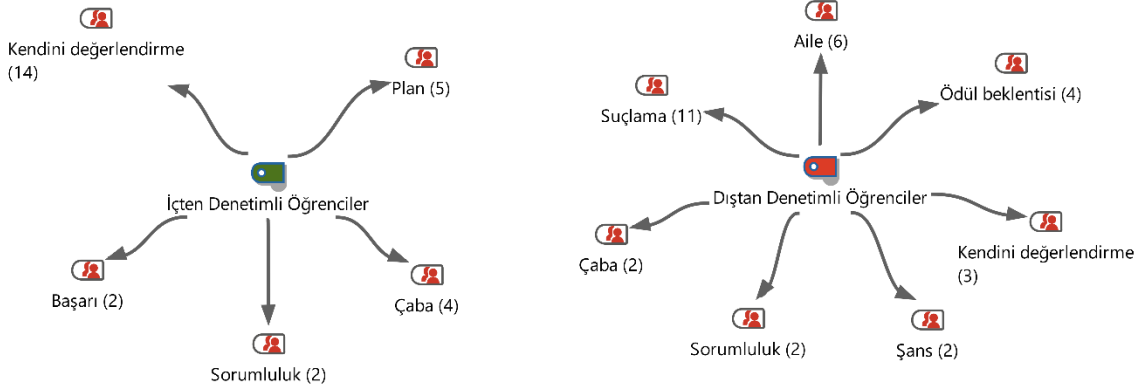
“Bence başarılı oldum çünkü oyun çok eğlenceliydi. Bende eğlendiğim oyunlarda başarılı olurum. Kendime güvendiğim için başarılı oldum.” (Ö85)

“Başarılı oldum çünkü öyle hissediyorum. Oyun eğlenceli olduğu için başarılı oldum.” (Ö101)

“Bence başarılı oldum. Oyunu bitirememiş olsam bile başarılı hissederim çünkü oyun güzeldi ve eğlendim.” (Ö16)

4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıftaki Çocukların Denetim Odağı Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çocuklarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonunda sınıf öğretmenlerinin sınıf profilini denetim odağı eğiliminde değerlendirmelerine yönelik görüşleri alınmıştır. Alınan bu görüşler içten denetimli ve dıştan denetimli olarak iki tema altında sınıflandırılmıştır. İçten denetimli öğrenciler temasında frekanslarının yoğunluğuna göre kategoriler şu şekildedir: Kendini değerlendirme (14), plan (5), çaba (4), sorumluluk (2), başarı (2) şeklindedir. Dıştan denetimli öğrenciler temasında frekansların yoğunluğuna göre kategoriler şu şekildedir: suçlama (11), aile (6), ödül beklentisi (4), kendini değerlendirme (3), şans (2), sorumluluk (2), çaba (2) şeklindedir. Tema ve kategorilerin şekil üzerinden gösterimi aşağıdaki gibidir.



Şekil 4.13 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Profilini Denetim Odağı Eğiliminde Değerlendirmeleri

İçten denetimli öğrencilere yönelik değerlendirmeleri:

Kendini Değerlendirme Kategorisi: Bu kategoride öğretmenler sınıfındaki içten denetimli öğrencilerinin kendini eleştirdiklerini, başarılı/başarısız olduklarında kendi özelliklerini değerlendirdiklerini, başarılı/başarısız olma nedenlerini kendi yeterliliklerine göre açıkladıkları yönünde açıklamalar yapmışlardır. Bu kategoriye ait öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

ÖĞRETMEN 1/ “Başarılı olduklarında ya da kazandıklarında genellikle kendilerine bağlarlar.”

ÖĞRETMEN 2/ “Başarısız olduklarında bazı öğrencilerim yeterince dinlemedik, çalışmadık diyor.”

ÖĞRETMEN 5/ “Öğrencilerim genellikle başarıyı kendinde arıyorlar başarısız olduklarında da çalışmadıklarını söylüyorlar.”

ÖĞRETMEN 6/ “Birkaç öğrencim de bu sorunun kaynağını kendinde arıyorlar. Daha erken yapamadım gibi söylemleri oluyor. Başarısız olduklarında yeterince çalışmadım iyice tekrar edemedim diyen öğrencilerimde oluyor.”

ÖĞRETMEN 7/ “Başarılı öğrenciler bunun nedenini kendinde arıyorlar. Matematik zekâsı iyi olan öğrenciler problemleri çözerken birden fazla yol ya da plan yapıyorlar. Bu öğrencilerim genellikle içten denetimli öğrencilerdir.”

ÖĞRETMEN 8/ “Genel olarak öğrencilerim kendilerinin farkında olurlar. Bunun için bahane sebep arayarak dış faktörlere atıfta bulunmaz.”

Öğrencilerime kendileri için başarması gerektiğini sürekli söylerim. Hata yaptıklarında bile öğrencilerimi severim. Tepkilerim onları kızdırmaz. Bu yüzden öğrenciler hata yaptıklarında bunun nedeni için dış arayışlar içinde olmazlar. Kendilerinin farkında olurlar.”

ÖĞRETMEN 9/ “Çalışan öğrencilerim başarılı oluyor. Başarılı öğrencimde zaten bunun nedenini çalıştığı için başardığının farkında oluyor.”

ÖĞRETMEN 10/ “Başarılı ve başarısız olduklarında kendimizi eleştirmeyi biliyoruz. Nerede hata yaptığımızı ya da hangi konuda iyi olduğumuzu bulmaya çalışıyoruz. Benim sınıfımda öğrenciler kendilerini eleştiriyor. Bu konuda anlamadığım kısmı sormalıydım diyorlar.”

ÖĞRETMEN 11/ “Başarıyorum, çalışırım, uğraşırım diyen öğrencilerim çok. Başarılı ya da başarısız olduklarında kendilerini eleştirmesini bilirler.”

ÖĞRETMEN 12/ “Başarılı olduklarında düzenli çalıştıkları için başarılı olduğunu söylüyorlar. Bir problem olduğunda bunu kendisine bağlayabiliyor.”

Plan Kategorisi: Bu kategoride öğretmenler içten denetimli öğrencilerin problemler karşısında plan yapıp yapmadıkları yönünde değerlendirmeler yapmışlardır. Planı olan, hedef belirleyen öğrencilerin daha çok başarılı oldukları ve içten denetimli eğilimi olma özelliğini gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu kategoriye ait öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

ÖĞRETMEN 2/ “İçten denetimli öğrencilerimin ders başarıları da daha iyi oluyor. Matematikte zor bir problem çözdüğümüzde uğraşırılar çabalarlar. Plan yaparlar. Uğraştıkça mutlu olurlar.”

ÖĞRETMEN 6/ “Hedefi olan öğrencilerim başarılı ya da başarısız olduklarında bunun nedenini kendine bağlıyorken hedefi olmayan öğrenciler genellikle suçlama eğilimi gösteriyor.”

ÖĞRETMEN 7/ “Başarılı öğrenciler bunun nedenini kendinde arıyorlar. Matematik zekâsı iyi olan öğrenciler problemleri çözerken birden fazla yol ya da plan yapıyorlar. Bu öğrencilerim genellikle içten denetimli öğrencilerdir.”

ÖĞRETMEN 10/ “Bir problem çözerken öğrencilerim genellikle plan yapıyorlar. Plan yapan öğrencilerim daha başarılı oluyorlar. Plan yapmayan öğrencilerimde var ama bunlar azınlıkta.”

ÖĞRETMEN 11/ “İyi plan yaptım bu yüzden başardım ya da doğru plan yapamadım bu yüzden yenildim diyebiliyorlar.”

Çaba Kategorisi: Bu kategoride öğretmenler içten denetimli öğrencilerinin zorluklar karşısında ya da başarılı olmak için daha çok çaba sarf ettiklerini, çalışıp uğraştıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoriye ait öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

ÖĞRETMEN 2/ “İçten denetimli öğrencilerimin ders başarıları da daha iyi oluyor. Matematikte zor bir problem çözdüğümüzde uğraşırlar çabalarlar. Plan yaparlar. Uğraştıkça mutlu olurlar.”

ÖĞRETMEN 4/ “Genellikle sınıfımda başarılı ve başarısız olduklarında bunun nedenini çaba sarf ettikleri için ya da yeterince çalışmadıkları için böyle olduğunu söylüyorlar.”

ÖĞRETMEN/5 “Ders çalışarak başarılı olmak için çaba sarf ediyorlar.”

ÖĞRETMEN/12 “Sürekli çalışırlar, uğraşırlar. Kolay kolay boş vermezler. Başarısız olduğunda çalışsaydım yapabilirdim diyorlar.”

Sorumluluk Kategorisi: Bu kategoride yer alan öğretmenler sınıftaki öğrencilerinin yaptıkları hatalar karşısında sorumluluk aldıklarını belirtmiştir. Bu kategoriye ait öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

ÖĞRETMEN/2 “Çoğunlukla yaptıkları hataların sorumluluklarını alırlar.”

ÖĞRETMEN 13/ “Sorumluluk almayı severler, sınıf içerisinde aktif olmaktan hoşlanırlar.”

Başarı Kategorisi: Bu kategoride öğretmenler içten denetimli olan öğrencilerin daha başarılı oldukları yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ait öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

ÖĞRETMEN 2/ “İçten denetimli öğrencilerimin ders başarıları da daha iyi oluyor. Matematikte zor bir problem çözdüğümüzde uğraşırlar çabalarlar. Plan yaparlar. Uğraştıkça mutlu olurlar.”

ÖĞRETMEN 13/ “Kendilerini değerlendirme güçlü oldukları için başarılı olduklarını düşünüyorum.”

Dıştan denetimli öğrencilere yönelik değerlendirmeler

Suçlama Kategorisi: Bu kategoriye ait öğretmenler bazı öğrencilerinin başarısız olduklarında ya da oyun kaybettiklerinde bunun nedenlerini genellikle kendisi dışındaki kişileri suçlama yönünde açıklamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ait öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

ÖĞRETMEN 1/ “Kaybettikleri zaman çok üzülüyorlar ve bu kaybetme nedenlerini genellikle dışarda arıyorlar. Ben sürekli sorumlulukları üstlenmeleri gerektiği yönünde uyarımı yapıyorum. Bu sefer beni kıyaslamaya çalışıyorlar. Sınıf içinde bir problem yaşadığımızda bunun nedenlerini anlamaya çalışıyorum ve bana diğer öğretmenlerinin onlara daha serbest davrandığını ve benim çok sıkıldığımı söylüyorlar.”

ÖĞRETMEN 2/ “Bazı öğrencilerim bu konuyu anlatmadınız diyor.”

ÖĞRETMEN 4/ “Oyun oynarken kaybettikleri zaman karşı tarafa zarar vermeye çalışıyorlar. Yenilgiyi kabul edemeyen öğrenciler oluyor. Futbol oynarken kendi takımı kaybettiği zaman yenilme sebebini arkadaşında buluyor. Arkadaşları yüzünden kaybettiğini düşünüyor.”

ÖĞRETMEN 6/ “Ödev yapmayan öğrencilerime bunun nedenini sorduğumda ailelerine suç buluyorlar. Misafir geldi ya da dışarı çıktık bu yüzden yapamadım. Ailem eve geç geldi bu yüzden yapamadım. Kendi kontrolleri dışında gerçekleşen duruma bağlıyorlar. Bu durumda olan fazla öğrencim var. Çoğunlukla öğrencilerim başarısız olma nedenlerini dış faktörlere yüklüyor.”

ÖĞRETMEN 7/ “Öğrencilerim ödevlerini yapamadıklarını ailesini ya da sıra arkadaşlarını suçluyorlar.”

ÖĞRETMEN 8/ “Benim öğrencilerim de oyun oynarken ya da herhangi bir durumda kaybettiklerinde hata yaptıklarında suçlama eğilimi gösteren öğrencilerim oluyor.”

ÖĞRETMEN 10/ “Ders kitabını getirmeyen öğrencilere neden böyle bir şey yaptığını sorduğumda öğretmenim unuttum demek yerine siz bugün bu dersi işleyeceğimizi söylemediniz ya da annem çantama koymamış diyorlar. Ya da sınavda yapamadıkları bir soru olduğunda biz bu konuyu işlemedik siz bu konuyu anlatmadınız diyorlar. Bunu söyleyen öğrenciler genellikle başarısız oluyorlar. Grup oyunları oynarken kaybettiklerinde karşı tarafa suçlamalar oluyor. Bunu genellikle erkek öğrenciler yapıyor. Kendilerinde hata aramıyorlar.”

ÖĞRETMEN 11/ “Benim sınıfımda öğrencilerim biraz geç anlıyor. Bir konuyu 3-4 kez tekrar ederiz. Başarısız olduklarında buna bahane yapanlar oluyor. Öğretmenim siz sürekli tekrar etmediniz diye söylenenler oluyor.”

Aile Kategorisi: Bu kategoriye ait öğretmenler denetim odağı eğiliminin belirleyicisi olarak aileyi görmektedir. Ailenin daha etkili olduklarını ve daha fazla ilgilenmeleri gerektiğine yönelik açıklamalar yapmışlardır. Bu kategoriye ait öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

ÖĞRETMEN 3/ “Öğrencilerin içten denetimli olması için ailenin uğraşması lazım. Biz sadece okulda söyleyerek öğrencileri bu karaktere sahip edemeyiz. Aile genelde ilgisiz, umursamıyor. Bu durum öğrencilere de geçiyor.”

ÖĞRETMEN 4/ “Mesela Bir öğrencim matematik sınav sorularını gizlice almış. Bunu öğrendiğimde öğrenci ile konuştum. Bunun nedenini öğrenmek istedim. Matematiğe çalışmak istemediğini ama ailesinin matematik sınavdan yüksek almasını istediği için şansı olmasını istemiş bu yüzden gizlice aldığını söyledi. Ailenin beklentileri çocuk üzerinde etkili olduğunu buradan da anlayabiliyoruz.”

ÖĞRETMEN 7/ “Ailesi ilgili öğrencilerin uyumları da iyidir. Başarısı da. Bu öğrencilerim içten denetimli özelliklere uygundur. Ama ailesi ilgilenmeyen öğrenciler genellikle suçlama eğilimi gösteriyor.”

ÖĞRETMEN 9/ “Aileler bu durumda çok önemli. Aileler çocukları için her şeyi yapıyorlar bu yüzden hem çocuklar sorumluluk almıyorlar hem de kendilerini denetleme gereği hissetmiyorlar.”

ÖĞRETMEN 11/ “Zaten aile ilgilenmediği için bu durumda olduklarını düşünüyorum.”

Ödül Beklentisi Kategorisi: Bu kategoriye ait öğretmenler bazı öğrencilerin başarılı olmak için bir karşılık istediklerini belirtmişlerdir. Kendisi için çalışıp uğraşmak yerine bir ödül için çaba sarf ettiği yönünde açıklamalar yapmışlardır. Bu kategoriye ait öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

ÖĞRETMEN 4/ “Birkaç öğrencide ödül beklentisi için ya da ailesinin gözdesi olabilmek için çalışabiliyor. Sınavda 100 alan öğrencilere ödül verdiğim için bazı öğrenciler sınavda yüksek almak için uğraşıyorlar.”

ÖĞRETMEN 5/ “Zor sınavlarda ya da denemelerde yüksek alan öğrencilerimi ödüllendiriyorum. Ödül alan öğrencileri gören diğerleri de ödül almak için daha fazla hırslanıyorlar.”

ÖĞRETMEN 9/ “Sınavda 100 alan öğrencilerime kitap hediye ediyorum. Bu durumu gören öğrenciler kitap alabilmek için çok uğraşıyorlar. Her defasında soruyorlar “öğretmenim bana da kitap verecek misiniz” diye. Çalışmalarını ödül için yapıyorlar.”

Kendini Değerlendirme Kategorisi: Bu kategoride öğretmenler dıştan denetimli olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin kendilerinin değerlendirme de zayıf olduklarını, kendi hatalarının eksikliklerinin farkında olmadıklarını ve kendini eleştirme konusunda yeterli olmadıkları yönünde açıklamalar yapmışlardır. Bu kategoriye ait öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

ÖĞRETMEN 1/ “Kendilerini değerlendirmede çok zayıflar.”

ÖĞRETMEN 9/ “Öğrenciler hata yaptıklarının bile farkında olmuyor. Bunu öğrenciye ben söylemek zorunda kalıyorum. Zaten hatasını kabul etmiyor.”

ÖĞRETMEN 11/ “Kendilerini eleştirmeyi bilmezler.”

Şans Kategorisi: Bu kategoride öğretmenler sınıfındaki bazı öğrencilerinin şans gibi dışsal faktörlerle açıklama yaptıkları yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ait öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

ÖĞRETMEN 5/ “Oyun oynarken kaybetme nedenlerinin şanssızlık olduğunu ifade eden öğrencilerim oluyor.”

ÖĞRETMEN 6/ “Ya da dıştan denetimli bir öğrencim sınavda 2 seçenek arasında kaldığında ‘kafadan attım, tuttu.’” Diyor. Şans faktörleri ile ilgileniyor.”

Çaba kategorisi: Bu kategoride öğretmenler dıştan denetimli öğrencilerin genellikle çaba sarf etmediklerini, zorluklar karşısında genellikle boş verdiklerini ya da sürekli dışardan yardım almak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ait öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

ÖĞRETMEN 2/ “Ama dıştan denetimli olarak değerlendirdiğim öğrencilerim soruların zor olduğunu anladıklarını uğraşmayı bırakın soruyu bile okumuyorlar.”

ÖĞRETMEN 3/ “Öğrenciler çok rahat davranıyorlar. Çoğu şeyleri boş vermiş durumdadır. Uğraşmak, çaba sarfetmek yok. Kolay bir problem varsa yapıyor. Zor bir problem varsa kaçıyor. Ben anlatsam da dinleyen yok. Aile de ilgilenmeyince öğrenciler her şeyi boş vermiş duruma geldi. Düşük not alıyor nedenini soruyorum, çalışmadım diyor. Ders kitabını neden getirmedi diyorum, unuttum diyor. Soru çözümü yapıyoruz, öğretmenim siz yapın biz yapamayız diyor. Uğraşınlar istiyorum ama uğraşmıyorlar. Başarısız olduklarında kendilerine bağlıyorlar ama uğraşarak başarılı olmak isteyen yok.”

Sorumluluk Kategorisi: Bu kategoride öğretmenler dıştan denetimli öğrencilerin genellikle sorumluluk almadıkları yönünde görüşler ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ait öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

ÖĞRETMEN 1/ “Sorumluluk üstlenmiyorlar. Mesela çantasına koyması gereken bir kitabı getirmediğinde bunun nedenini soruyorum, annem çantama koymamış diyor. Ben sürekli sorumlulukları üstlenmeleri gerektiği yönünde uyarımı yapıyorum.”

ÖĞRETMEN 11/ “Öğrencilerim genelde sorumluluk almazlar.”

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Sonuçlar

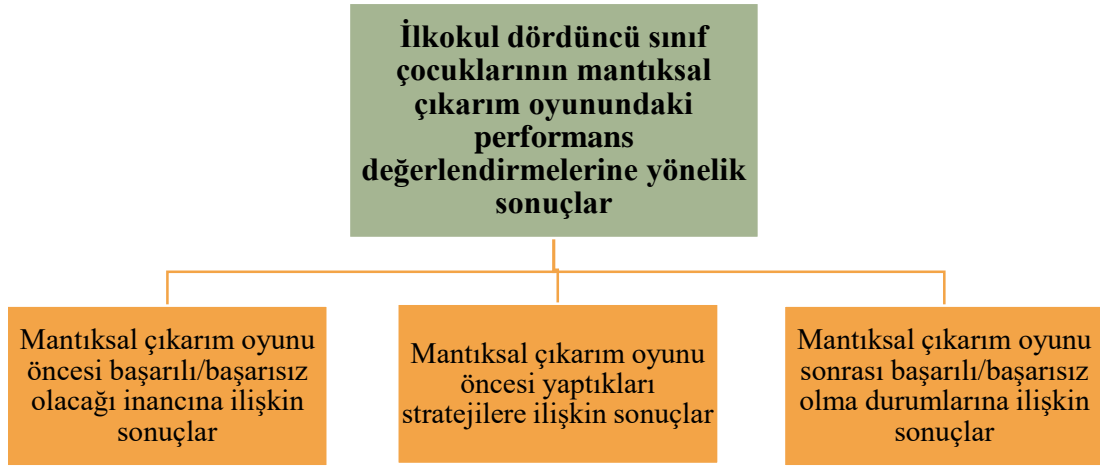
İlkokul çocuklarının denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Ki-kare testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre cinsiyet değişkeni denetim odağı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu sonuç literatürdeki birçok çalışmayla örtüşmektedir (Bohanek, Marin ve Duke 2006; Bozkurt ve Harmanlı, 2002; Bozkurt, Serin ve Emran 2004; Cihangir 1999; Çoban 2005; Derin, 2006; Derin ve Serin 2008; Güçray 2003; Gündüz 1986; Yeşilyaprak 1988; Kapıkıran 1993; Kaval 2001; Korkut 1986; Korkut, 1991; Köksal 1991; Sayın 2001; Tapçan 2002). Buna karşın ilgili literatür incelendiğinde denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki olduğu bulunan çalışmalarla örtüşmemektedir (Alisinanoğlu 2003; Çakar, 1997; Findley ve Cooper, 1983; Malki, 1998; Marvin, 1987; Moore, 2006).

İlkokul çocuklarının denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar ile yaş değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Ki-kare testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre yaş değişkeni denetim odağı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşmektedir (Sayın, 2001; Çoban 2005; Tapçan, 2002). Buna karşın ilgili literatür incelendiğinde denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar ile yaş değişkeni arasında ilişki bulunan çalışmalarla örtüşmemektedir (Baran ve Gültekin, 2005; Findley ve Cooper, 1983; Korkut, 1991).

Araştırmanın bir diğer nicel verisi olan akademik denetim odağı ölçeğinde ilkokul çocuklarının akademik denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Ki kare testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre cinsiyet ve yaş değişkenleri akademik denetim odağı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Crandall ve arkadaşları (1965) tarafından yapılan çalışmada çocukların cinsiyetine bağlı olarak küçük ama anlamlı değişiklikler olduğu görülmüştür. Bu bulgu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Sınıf düzeyine bakılmaksızın kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldığı, içten denetimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine çalışmada yaş değişkeninin çok az arttığı, üçüncü ve beşinci sınıf çocukların yaş aralığı değişkenini gözlemek için yapılan karşılaştırma da testin tutarlı sonuçlar verdiği görülmüştür. Bu bulgu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Kapıkıran (2008) tarafından yapılan çalışmada, genel belirti düzeyinin akademik denetim odağı, başarı kaygısı ve cinsiyet değişkenlerince anlamlı düzeyde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel boyutunda, ilkökul dördüncü sınıf çocuklarının mantıksal çıkarım oyunundaki performans değerlendirmeleri ve sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıftaki çocukların denetim odağı algılarına yönelik açıklamaları yer almaktadır. İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının mantıksal çıkarım oyunundaki performans değerlendirmeleri araştırma soruları olarak üç başlık altında yazılmıştır. Bu başlıklar Şekil 5.1’de gösterilmiştir.



Şekil 5. 1 İlkokul Dördüncü Sınıf Çocuklarının Mantıksal Çıkarım Oyunundaki Performans Değerlendirmelerine Yönelik Sonuçlar

1) İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının mantıksal çıkarım oyunu öncesi başarılı/başarısız olacağı inancına ilişkin sonuçlar

Araştırmada, oyun öncesi başarılı/başarısız olacağı inancına ilişkin toplam 753 ifade bulunmuştur. Her görev güçlüğüne ilişkin temalar, kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Temalar, (1) başarılı yüklemeler, (2) başarısız yüklemeler olarak iki şekilde sınıflandırılmıştır. Kategoriler, (1) İçten denetimli, (2) Dıştan denetimli olarak iki şekilde sınıflandırılmıştır. Alt kategoriler ise (1) bireysel özellikleriyle açıklama, (2) bir işe atıf yaparak açıklama, (3) düşünme biçimi, (4) önceki başarı ile açıklama, (5) şans, (6) görevin güçlüğü ile açıklama, (7) oyunun özelliği ile açıklama olarak yedi şekilde sınıflandırılmıştır. Kolay güçlükte oyun öncesi başarılı/başarısız olacağına ilişkin toplam 231 başarılı yükleme 11 başarısız yükleme bulunmuştur. Çocuklar genellikle başarılı/başarısız olacağına ilişkin inançlarını bireysel özellikleriyle açıklamaktadır. Bu nedenle çocukların içten denetim eğilimli olduğu görülmüştür. Orta güçlükte oyun öncesi

başarılı/başarısız olacağına ilişkin toplam 241 başarılı yükleme 21 başarısız yükleme bulunmuştur. Çocuklar genellikle başarılı/başarısız olacağına ilişkin inançlarını içten denetimli kategorisinden bireysel özellikleriyle açıklamaktadır. Başarılı/başarısız olacağına ilişkin inançlarını dıştan denetimli kategorisinden görevin güçlüğü ile açıklamaktadır. Zor güçlükte oyun öncesi başarılı/başarısız olacağına ilişkin toplam 220 başarılı yükleme 29 başarısız yükleme bulunmuştur. Çocuklar başarılı olacağına ilişkin inançlarını içten denetim kategorisinden bireysel özellikleriyle açıklamaktadır. Başarısız olacağına ilişkin inançlarını içten denetim kategorisinden önceki başarı ile açıklamaktadırlar. Başarılı/başarısız olacağına ilişkin inançlarını dıştan denetim kategorisinden görevin güçlüğü ile açıklamaktadır. Görev güçlüğü arttıkça oyun öncesi başarılı/başarısız olacağına ilişkin inançlarda azalma olmaktadır. Başarısız olacağına inanan çocuklar akademik görevlerde motivasyonu düşük olacak ve başarısızlığa yol açacaktır (Slavin, 2017). Şendur (1999) tarafından yapılan çalışmada, başarılı yüklemelerde dışsal eğilimlerin ön planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Akyurt (2019) tarafından yapılan çalışma, motivasyonu yüksek olan çocukların kendine olan inancı yüksek ve başarılı olmak için çaba gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Motivasyonu yüksek çocukların başarılı olduğunu gösteren çalışmalar (Çevik vd., 2018; Sarı ve Ekici, 2018; Yıldırım, 2011) mevcuttur. Schweinle, Meyer ve Tumer (2006) tarafından yapılan çalışmada çocukların motivasyonu göreve verilen değeri etkilediğini, öğretmenlerin etkili dönütleri çocukların motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Rusillo ve Arias (2004) tarafından yapılan çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dede ve Argün (2004) tarafından yapılan çalışmada, çocukların matematiğe yönelik motivasyonlarının ödül, rekabet, cezadan kaçınma, iyi not alma gibi dışsal nedenler yerine hoşlanma, haz duyma gibi içsel yönelimlerle hareket ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Altınok (2004) tarafından yapılan çalışmada, kız çocukların erkek çocuklara göre başarı güdüsünün daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aksu, Demir ve Sümer (2002) tarafından yapılan çalışmada, çocukların matematiğe yönelik inançlarının matematik başarı/başarısızlığı arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir.

2) İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının mantıksal çıkarım oyunu öncesi yaptıkları stratejilere ilişkin sonuçlar

Araştırmada strateji belirlemeye yönelik toplam 630 ifade bulunmuştur. Her görev güçlüğüne ilişkin temalar, kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Temalar (1)

strateji var (2) strateji yok olarak iki şekilde sınıflandırılmıştır. Kategoriler (1) geometrik özelliğine göre stratejiler (2) düşünme becerisine yönelik stratejiler (3) uygun olmayan stratejiler (4) bireysel olarak açıklama (5) şans (6) görev güçlüğüne göre açıklama (7) düşünmeme (8) oyuna dayalı stratejiler şeklinde sınıflandırılmıştır. Kolay güçlükte oyun için toplam 126 çocuk strateji kullanmış 85 çocuk ise strateji kullanmamıştır. Orta ve zor güçlükte oyun için toplam 172 çocuk strateji kullanmış 39 çocuk ise strateji kullanmamıştır. Böylece görev güçlüğüne artması çocuklarda strateji kullanma üzerinde bir etkisi olduğu görülmüştür. Kolay, orta ve zor güçlükte oyun için en çok tercih edilen strateji düşünme becerisine yöneliktir. Çocukların kolay güçlükte oyun için strateji kullanmama nedenleri “düşünmeme” orta ve zor güçlükte oyun için strateji kullanmama nedenleri ise “şans faktörü” olmuştur. Yapılan görüşme ve gözlemler doğrultusunda strateji kullanmayan çocukların çabalamadıkları, yeterince düşünmedikleri ve şans faktörü gibi dışsal faktörlerle açıklama yaptıkları görülmüştür. Bu çocukların dıştan denetim eğilimli olduğu görülmüştür. Çocukların strateji kullanımı, görevin güçlük derecesi gibi etkileşimleri bilişsel performansı etkilemektedir (Santrock, 2018). Ainley (1993) tarafından yapılan çalışmada çocukların çok kolay ve çok zor konular karşısında stratejilerinin değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu çalışmanın sonucu olan görev güçlüğüne artmasının çocuklarda strateji kullanma üzerinde bir etkisi olması ile örtüşmektedir. Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmada, modelleme etkinliklerinde ilkökul çocuklarının matematiksel fikirler geliştirdikleri, probleme yönelik etmenleri deneyerek bulmaya çalıştıkları, oluşturulan modelleri ise gözden geçirerek kontrol ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar English (2006) çalışması ile benzer sonuçlar göstermiştir. Çocukların matematiksel odaklı görevleri yapmaya hazır oldukları görev üzerinde matematiksel dili kullandıkları görülmüştür. Aynı zamanda çocuklar kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak farklı birçok strateji geliştirmişlerdir. Çocuklar çok sayıda hesaplama, işlem, ilişkilendirme, sıralama gibi düşünme becerisine yönelik stratejiler kullanarak modellemeleri başarı ile gerçekleştirmişlerdir. English ve Watters (2005) ve English (2002, 2009) çalışmalarında ilkökul çocuklarının gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş matematiksel fikirlere ulaştıklarını belirtmişlerdir. Ulaşılan bu bulgular araştırmanın stratejilere ilişkin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Cekolin (2001) tarafından yapılan çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öz-denetimli öğrenme stratejileri kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık Ellez (2004) tarafından yapılan çalışmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha etkili stratejiler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özkal ve Çetingöz (2005) tarafından yapılan

çalışmada başarı güdüsü yüksek çocukların daha fazla strateji kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

3) İlkokul dördüncü sınıf çocuklarının mantıksal çıkarım oyunu sonrası başarılı/başarısız olma durumlarına ilişkin sonuçlar

Araştırmada, oyun sonrası başarılı/başarısız olma durumuna ilişkin toplam 711 ifade bulunmuştur. Her görev güçlüğüne ilişkin tema, kategori ve alt kategori oluşturulmuştur. Temalar, (1) başarılı yüklemeler, (2) başarısız yüklemeler olarak iki şekilde sınıflandırılmıştır. Kategoriler, (1) İçten denetimli, (2) Dıştan denetimli olarak iki şekilde sınıflandırılmıştır. Alt kategoriler ise (1) bireysel özellikleriyle açıklama, (2) Oyundaki performansı ile açıklama (3) bir işe atıf yaparak açıklama (4) düşünme biçimi (5) görevin güçlüğü ile açıklama (6) şans (7) oyunun hatasına ilişkin açıklama (7) oyunun özelliği ile açıklama olarak yedi şekilde sınıflandırılmıştır. Kolay güçlükte oyun sonrası başarılı/başarısız olma durumunda toplam 177 başarılı yükleme, 50 başarısız yükleme bulunmuştur. Orta güçlükte oyun sonrası 158 başarılı yükleme, 69 başarısız yükleme bulunmuştur. Zor güçlükte oyun sonrası 107 başarılı yükleme, 150 başarısız yükleme bulunmuştur. Görev güçlüğü arttıkça kendisini başarısız olarak değerlendiren çocuk sayısı artmıştır. Çocuklar genellikle başarılı/başarısız olma durumunun içten denetim kategorisinde bireysel özellikleriyle ve oyundaki performansı ile açıklamaktadır. Başarılı/başarısız olma durumunun dıştan denetim kategorisinde ise genellikle görevin güçlüğü ve oyunun hatasına ilişkin açıklamaktadır. Bu nedenle çocukların başarılı olduklarında nedenlerini kendi yeterlilikleriyle açıkladığı görülmüştür. Bu çocuklar içten denetim eğilimlidir. Başarısız olma durumunda ise genellikle bunun nedenini kendi dışındaki dışsal faktörlerle açıklamaktadır. Bu çocuklar ise dıştan denetim eğilimi göstermektedir. Stipek (1998), tarafından yapılan çalışma yükleme nedenlerinin yetenek ve çaba olduğunu belirtmiştir. Austin (1991) ve Legette (1998) tarafından yapılan çalışmalarda müzik dersine yönelik başarı ve başarısızlık nedenlerinin yetenek ve çaba olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma da yetenek ve çaba bireysel özellikleriyle açıklama alt kategorisinde yer almıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Stipek'in (1998), Austin'in (1991) ve Legette'nin(1998) bulgularıyla örtüşmektedir. Meltzer, Katzir-Cohen ve Miller (2001) yaptıkları çalışmada çocukların kendilerini gayretli, yeterli ve çalışkan olarak gördüğü sonucuna ulaşmışlardır. Başarılı çocuklar, başarı nedenlerini çaba ve kullandıkları strateji ile açıklamıştır. Bu bulgu araştırmanın sonucu olan bireysel özellikleriyle açıklama ve düşünme biçimi ile örtüşmektedir.

Gökdağ (1996) tarafından yapılan çalışma çocuklar başarılı olma nedenlerinde içsel yüklenme olarak; derslere etkin katılım, soruları iyi anlama ve bilgilerinin yeterli olduğunu düşünmesi olarak sınıflandırılmış, dışsal yüklenme olarak; öğretmenin yeterli olması, dersi iyi anlatması gibi nedenlerle açıklanmıştır. d'Ailly (2003) tarafından yapılan çalışmada içten denetimli çocukların daha zorlayıcı işler yaptığı, kendi ilgi ve merakları için çaba gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık dışsal denetimli çocuklar, öğretmenin onun iyi bir öğrenci olduğunu düşünmesi, iyi not alması ve ailesini memnun etmek için çalıştığı, öğretmenlerinden yardım istediği ve genelde kolay görevleri seçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Ellez (2004) tarafından yapılan çalışmada kız çocukların erkek çocuklarına göre çaba ve görevlere katılımlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rusillo ve Arias (2004) tarafından yapılan çalışma kız çocukların erkek çocuklara göre daha çok başarısızlıklarının sorumluluklarını aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde başarılı ve başarısız çocukların başarı güdüsü, strateji kullanımı ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunan çalışmalar (Zimmerman ve Martinez-Pans, 1990; Erkan, 1991; Pintrich ve Smith, 1993; Pajares, 1996; Lopez, 1998; Pang, 2009) mevcuttur.

1. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıftaki Çocukların Denetim Odağı Algılarına Yönelik Açıklamalarının Sonuçları

Sınıf öğretmenleri çocukları içten denetimli çocuklar ve dıştan denetimli çocuklar olarak iki şekilde sınıflandırmıştır. İçten denetimli çocukların kendini değerlendirme sürecinde yeterli oldukları, derslerde veya günlük hayatlarında plan yapan, çaba gösteren, sorumluluk alan çocuklar oldukları ve başarı odaklı olduklarını ifade etmişlerdir. Dıştan denetimli çocukların ise genellikle suçlama eğilimi gösterdikleri, başarılı olmak için bir ödül beklentisi içinde oldukları, çaba göstermekten ve sorumluluk almaktan kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Kendini değerlendirme sürecinde yetersiz olarak değerlendirilen çocuklar başarılı/başarısız olma nedenlerini şans gibi dışsal faktörlerle açıklamaktadır. Sınıf öğretmenleri bu durum üzerinde genellikle ailelerin etkili olduğunu ve içten denetimli olmak için ailelerinde destek vermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden öğretmenlerin öğrenme ortamlarını ve öğrenme etkinliklerini denetim odağına yönelik düzenlemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde nicel ve nitel boyut olarak çocuklar içten denetim eğilimli olduğu görülmüştür. Hem ölçekler üzerinden alınan puanlar hem de performans değerlendirme ifadelerinde başarılı/ başarısız olduklarında bunun nedenlerini

genellikle kendi yeterlilikleri, bireysel özellikleri ile açıklamaktadırlar. Başarılı ve başarısız olma durumları ayrı olarak değerlendirildiğinde başarısız oldukları durumlar başarılı oldukları durumlara oranla daha fazla dışsal faktörlerle açıklandığı görülmüştür. Bu dışsal faktörlere atıf genellikle görev zorluğu olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu farklılığı dikkate alması, öğrenme ortamlarını düzenlemesi, çocukların kişisel, sosyal ve bilişsel alanda gelişimlerine katkı sağlayacak, denetim odağını içten denetimli olma eğilimi doğrultusunda geliştirerek çocukları olumlu yönde etkileyecektir. Dolayısıyla çocukların ileride karşılaşacakları problemlerin üstesinden kolayca gelebileceği, güçlükler karşısında başa çıkan, kendine güvenen, sosyal açıdan yeterli ve başarı beklentisi yüksek bireyler olmasında denetim odağının eğitimdeki yeri önemli niteliktedir.

Meltzer, Katzir-Cohen ve Miller (2001) tarafından yapılan çalışma, öğretmenler başarılı çocukların çaba gösterdiğini ve öğrenme stratejilerini etkili kullandığını ancak başarısız çocukların yeterince çaba göstermediğini ve stratejileri kullanmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu araştırmanın sonucu olan sınıf öğretmeni görüşleri ile örtüşmektedir. Yapıcı ve Yapıcı (2003) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde çocuklarla ilgili karşılaştıkları en önemli sorunlardan birinin çocukların başarı güdülerinin düşük ve yetersiz olmasıdır. Bu bulgu araştırmanın sonucu olan sınıf öğretmeni görüşleri ile benzer özellik göstermektedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

İçsel denetim odağı eğilimini destekleyecek çerçeve bir etkinlik planı veya program hazırlanarak sınıf öğretmenlere farkındalık kazandırılmalıdır.

Sınıf öğretmenleri çocukların davranışları ile sonuçları arasındaki nedensel ilişkinin varlığının ve dışsal denetimli çocuklarda nedensel ilişki yeterince gelişmemiş olduğunun farkında olmalıdır. Sınıf öğretmenleri içten ve dıştan denetimli çocuklara davranışlarının sonuçlarını kendi çabasının belirlediğini göstermeye çalışılmalıdır.

Sınıf öğretmenleri dışsal denetimli çocuklara davranış ve performanslarına ilişkin beklentilerini açıkça belirtmelidir. Dışsal denetimli çocuklara açık yönlendirmeler yapılmazsa bu çocuklar görevlerini yerine getirmeye çalışırken karşılaştıkları güçlüklerin kendilerinden değil başkalarından kaynaklandığını düşünürler.

Öğretmenler, çocukları merkeze alan bir öğretim yaklaşımı benimsemelidir. Çünkü dışsal denetimli çocuklar kendi yaşamları ile ilgili karar verme sürecinin önemli olduğunu ve sorumluluk almaları gerektiğinin farkında değildir. Bu nedenle öğretmenler dışsal denetimli çocuklar üzerine yoğunlaşarak gerçek öğrenme ortamlarında kendi kararlarının sonucunu yaşama fırsatı sağlamalıdır.

Öğretmenler, dışsal denetimli çocuklar için öğrenme amaçlarının ve öğrenme yaşantılarının anlamlı ve değerli olduğunu hissettirmelidir. Çocuklar öğrenecekleri konuların ne işe yaradığı, neden gerekli olduğunu kabul ederse konuyu öğrenmek için güdülenmesi artacaktır. Böylece çaba ve derse katılım artarak başarılı olmaları sağlanacaktır.

Sınıf öğretmenleri öğrenme durumlarında çocukların sosyal çevrelerine dayalı örnekler vermeli, model olmalı, günlük yaşamla somut bağlantılar kuracak bilişsel görevler hazırlamalı ve sunmalıdırlar. Böylece çocuklara günlük hayatında karar alma ve sorumluluk alma fırsatı sağlayacaktır.

5.3.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf çocuklarının denetim odağı incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda, denetim odağı farklı sınıf düzeylerinde incelenebilir.

Bu araştırmada 334 ilkokul çocuğu ile çalışılmıştır. İleride yapılacak olan araştırmalarda; denetim odağı, çalışma grubu genişletilerek incelenebilir.

Bu araştırmada, sadece çalışmaya katılan çocukların sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak olan araştırmalarda daha fazla öğretmen çalışma grubuna dâhil edilebilir. Böylece sınıf öğretmenlerinin denetim odağına yönelik farklı bakış açılarına rastlanabilir.

Bu araştırmada, 334 ilkokul çocuğu ve 15 sınıf öğretmeni ile gerçekleşmiştir. İleride yapılacak olan araştırmalarda aileler de çalışma grubuna dâhil edilebilir. Çünkü sınıf öğretmenleri denetim odağı eğiliminin belirleyicisi olarak aileyi görmektedir. Ailenin daha etkili olduğuna ve çocuklarıyla daha fazla ilgilenmeleri gerektiğine yönelik açıklamalar yapmışlardır.

Bu araştırmada, denetim odağının bilişsel görev üzerinde nitel görüşme ve gözlemlerle eğilimi incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda içsel denetim odağı eğilimini destekleyecek uygulamalar tasarlayarak sınıf ortamı içerisinde araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada, bilişsel görev olarak mantıksal çıkarım oyunu tercih edilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda farklı bilişsel görevler tercih edilebilir.

Bu araştırmada, karma yöntem modeli kullanılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda nicel veya nitel olarak ayrı bir çalışma tercih edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abid, M. A., Kanwal, S., Nasir, M. A. T., & Iqbal, S. (2016). The effect of locus of control on academic performance of the students at tertiary level. *International Review of Management and Business Research*, 5(3), 860
- Acar, B. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimleri ile Benlik Saygısı Ve Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya
- Ainley, M. D. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 395.
- Akal, Z. (2003). *Performans kavramları ve performans yönetimi*. MPM, Ankara.
- Aksu, M., Demir, C. E. ve Hatipoğlu, Z. (2002). Öğrencilerim Matematik Hakkındaki İnançları: Betimsel Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*. 27(123).
- Akyüz, H. İ. (2012). *Çevrimiçi görev temelli öğrenme ortamında eğitsel ajanın rolünün ve biçim özelliklerinin öğrencilerin motivasyonuna, bilişsel yüklenmesine ve problem çözme becerisi algısına etkisi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların Denetim Odağı ile Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1)
- Alpars, G. (2007). *Düşünme eğitimi programının çocukların denetim odağı algılarına etkisinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi.
- Altınok, H. (2004). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı güdüsü ile fen başarısı ve cinsiyet arasındaki ilişki. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(313), 17-22.
- Altinkurt, Y. K. (2018). *Üniversite çalışanlarının psikolojik yıldırma algıları ile denetim odağı arasındaki ilişki* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Amsterlaw, J. A. (2004). *Development of children's beliefs about everyday reasoning*. University of Michigan.
- Anderson A, Hattie J, Hamilton RJ ve ark. (2005) Locus of Control, Self-Efficacy, and Motivation in Different Schools: Is Moderation the Key to Success?. *Educational Psychol*, 25(5): 517-535.

- Aslan, H. (2006). *Çalışanların iş doyumu düzeylerine göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, D., & Özgün, Ö. (2017). *Sosyal öğrenme kuramı*. N. Aral & T. Duman (Eds.), Eğitim Psikolojisi içinde (s. 320-339). Ankara: Pegem.
- Austin, J. R. (1991). Competitive and non-competitive goal structures: An analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music*, 19(2), 142-158.
- Aydın, Ö. (1999), *Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum
- Baran, G., ve Gültekin, G. (2005). 9-14 yaş grubu akut ve kronik hastalığı olan çocukların denetim odağı düzeylerinin incelenmesi. *Türk Pediatri Arşivi*, 40(3), 211-220.
- Barros, A., & Simão, A. M. V. (2018). Attributions to academic achievements in the transition to higher education. *Current Psychology*, 37(1), 216-224.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.
- Başal, H. A., Derman, M. T., & Peymi, P. (2010). Sokakta çalıştırılan çocukların benlik saygısı, denetim odağı ve umutsuzluk düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 5(1), 89-106.
- Bear, G. G., Cavalier, A. R., & Manning, M. A. (2005). *Developing self-discipline and preventing and correcting misbehavior*. Allyn & Bacon.
- Bek, H. (2006). *Otistik ve normal çocuklu ailelerin sosyal destek algısı, denetim odağı ve psikolojik belirti düzeylerinin karşılaştırılması*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Berhenke, A. L. (2013). *Motivation, Self-Regulation, and Learning in Preschool* (Doctoral dissertation).
- Bernardi, R. A. (2001, June). A theoretical model for the relationship among: stress, locus of control, and longevity. In *Business Forum* (Vol. 26, No. 3-4, pp. 27-34). California State University, Los Angeles.

- Binici, C. (2014). *7-11 Yaş Arası Üstün ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Aldıkları Müfredat Türüne Göre Denetim Odağı Özelliklerinin "Goodenough-Harris İnsan Çiz Testi" Açısından Değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Bohanek, J. G., Marin, K. A., Fivush, R., & Duke, M. P. (2006). Family narrative interaction and children's sense of self. *Family process, 45*(1), 39-54.
- Bozkurt N. ve Harmanlı Z., (2002), "İlköğretim Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması," *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* s 14: ss 29-37.
- Bozkurt, N., Serin, O., & Emran, B. (2004). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, 2*.
- Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme doğası ve gelişimi. E. Sezgin ve M. Kır Yiğit, Çev.*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri (23.baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbay, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve denetim odağı ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational psychology, 20*(3), 307-322.
- Cekolin, C. H. (2001). *The effect of self-regulated learning strategy instruction on strategy use and academic achievement* (Doctoral dissertation, University of South Alabama).
- Choi, J. Y., Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Worley, L., Long, M., & Horm, D. M. (2016). Teacher-child interactions and the development of executive function in preschool-age children attending Head Start. *Early Education and Development, 27*(6), 751-769.
- Cihangir, S., & Haktanır, G. (1999). On Yaşındaki Çocukların Denetim Odakları İle Özsaydı Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (Jfes), 33*(1).

- Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child development*, 91-109.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Cummins, R. C. (1988). Perceptions of social support, receipt of supportive behaviors, and locus of control as moderators of the effects of chronic stress. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 685-700.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı* (19. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakar, M. (1997). *Lise Son Sınıf öğrencilerinin Mesleki Olgunluk ile Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İstanbul.
- Çetinkale, E. (2006), *11. Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odakları, Problem Çözme Becerileri ve Algılanan Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin Cinsiyet ve Akademik Alan Değişkenleri Açısından İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Çoban, A. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10).
- Çutuk, Z. A. (2017). 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Özsaygı Ve Denetim Odağı İle İlişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 505-525.
- d'Ailly, H. (2003). Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 84.
- Dede, Y., & Argün, Z. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(134).
- Demirtaş, Ç.P. (2006). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma yöntemleri, ruh sağlığı ve denetim odağının yönü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

- Derelioğlu, Y. (2004). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İzmir ili örneklemi)* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Deryakulu, D., & Kuzgun, Y. (2020). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Diesterhaft, K., & Gerken, K. (1983). Self-concept and locus of control as related to achievement of junior high students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1(4), 367-375.
- Dilmaç, O. (2008). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (20), 1-14.
- Durna, U., ve Şentürk, F. K. (2012). Üniversite öğrencilerinin denetim odaklarını çeşitli değişkenler yardımıyla tespit etmeye yönelik bir çalışma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 37-48.
- Dweck, C. S., & Goetz, T. E. (2018). Attributions and learned helplessness. In *New directions in attribution research* (pp. 157-179). Psychology Press.
- Ellez, A. M. (2004). *Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı GÜdü ve Cinsiyet İlişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ellis, H. C., & Hunt, R. R. (1993). *Fundamentals of cognitive psychology*. Brown & Benchmark/Wm. C. Brown Publ.
- English, Lyndall (2002) Development of 10-Year Olds' Mathematical Modelling. In Nardi, E & Cockburn, A (Eds.) *International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol 2)*. University of East Anglia, UK, Norwich, UK, pp. 329-336.
- English, Lyndall (2006) Mathematical Modeling in the Primary School: Children's Construction of a Consumer Guide. *Educational Studies in Mathematics*, 63(3), pp. 303-323.
- English, Lyn (2009) Promoting interdisciplinarity through mathematical modelling. *ZDM - International Journal on Mathematics Education*, 41(1-2), pp. 161-181.
- English, L. D., ve Watters, J. J. (2005a). Mathematical Modeling in Third-Grade Classrooms. *Mathematics Education Research Journal*, 16, 59-80.

- Erbaş, S., Şimşek, N., ınar, Y. (2005). *Fen Bilgisi Laboratuvarı ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2018). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, ğrenme ve ğretme* (24. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları
- Erdem Çevikbaş, P. (2018). *Ortaokul ve lise ğrencilerinin adil dünya inançlarının denetim odağı ve anne baba tutumu açısından geliőimsel olarak incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Erdoğan, ., & Ergün, M. (2011). İki farklı meslek grubunda çalışan personelin denetim odağı ve risk eğilimi düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 176-185
- Erkan, S., 1991. *Sınav Kaygısının ğrenci Seçme Sınavı Başarısı İle İliőtisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). A.. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertok Konuk, N. (2011). *Müzik ğretmeni adaylarının öğretmenliğe iliőtin tutum ve mesleki yeterlilik algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre İncelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Findley, M.J. and Cooper H.M. (1983). Locus Of Control and Academic Achivment: A Literature Review. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44, N:2, p 414-427.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2006). *How to design and evaluate research in education* . New York: Mac Graw Hill.
- Gale, C. R., Batty, G. D., & Deary, I. J. (2008). Locus of control at age 10 years and health outcomes and behaviors at age 30 years: the 1970 British Cohort Study. *Psychosomatic Medicine*, 70(4), 397-403.
- Gifford, D. D., Briceno-Perriott, J., & Mianzo, F. (2006). Locus of control: Academic achievement and retention in a sample of university first-year students. *Journal of college Admission*, 191, 18-25.
- Glesne, C. (2015). Nitel araştırmalara giriş. ev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı. Gültekin, G., Ruban, C., Akduman, B. ve Korkusuz, İ.(2006). ocuk ve Cinsel İstismar. *Adli Psikiyatri Dergisi*, 3, 9-14.

- Gökdağ, M. (1996). *Temel Eğitim Öğretmenleri ile Öğrencilerinin Gudu Düzeyleri ve Öğrenci – Öğretmen Özellikleri İlişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Harter, S. (1992). *The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change*. Cambridge University Press.
- Güçray, S. S. (2003). The Analysis of Decision Making Behaviors and Perceived Problem Solving Skills in Adolescents. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(2), 29-37.
- Gündüz, Z. (1986). *Okul Başarısı ve Ortaokul I. Sınıf Öğrencilerinde Denetim Odağı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hiebert, J. & Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal*, 30(2), 393-425.
- Hoşgörür, V. (2018). Sosyal öğrenme kuramı. İçinde Ereş, F. (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Kuramlar*. PegemA, Ankara.
- İçdi, C. (2020). *İlkokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin başarıya, başarısızlığa, başarı ve başarısızlık korkusuna ilişkin metaforik betimlemeleri* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- İhtiyaroğlu, N., & Demir, E. (2015). Farklı Denetim Odağına Sahip Öğretmenlerin Etkililik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 45-55.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M., & Atıcı, M. K. (2009). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. Pegem Akademi.
- Joe, V. C. (1971). Review of the internal-external control construct as a personality variable. *Psychological reports*, 28(2), 619-640.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştırması el kitabı* (3. baskı). (Çev. Ed. Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Anı Yayıncılık.

- Kalechstein, A. D., & Nowicki Jr, S. (1997). A meta-analytic examination of the relationship between control expectancies and academic achievement: An 11-year follow-up to Findley and Cooper. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(1), 27-57.
- Kapıkıran, Ş. (1993). *İçten ve dıştan denetimliliğe sahip ergenlerin atılganlık düzeyinin saptanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karadeniz, E. (2005). *Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencileri Ve Velilerinin Kaygı Düzeyleri, Başetme Yolları ve Denetim Odağı Arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaval, K. (2001), *12 yaş çocuklarında Denetim Odağını Etkileyen Bazı değişkenlerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kell, C. M., & Van Deursen, R. W. (2002). Curricular influences on academic belief systems. *Learning in Health and Social Care*, 1(2), 86-93.
- Keskin, H. K. (2000). *İlköğretim 2. Sınıf Kademesindeki Başarı Ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Öğretmen Ve Veli Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon
- Kızgın, Y., ve Dalgın, T. (2012). Atfetme teorisi: Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmedeki atfetme farklılıkları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 61-77.
- Kıbaroğlu, N. (2017). *7-8. Sınıf öğrencilerinin denetim odağı ile yönetici işlev davranışlarının derecelendirilmesinin incelenmesi*. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- King, W. R., & He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 16(1), 32.
- Korkut, F. (1986). *İlkokul Öğrencilerinin Kendilerine ve Ailelerine İlişkin Bazı Değişkenlerin Denetim Odakları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, F. (1991). *Denetim Odağı ile Saldırgan Davranışlar Arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum Üniversitesi.

- Korkut, F. (1991). İlkokul öğrencilerinin kendilerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6).
- Kutlu, Ö., Doğan, C., & Karakaya, E. (2008). *Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Küçükkaragöz, H. (1998). *İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağı ve öğrencilerinin kontrol odağının oluşumuna etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Klein, J., & Wasserstein-Warnet, M. (2000). Predictive validity of the locus of control test in selection of school administrators. *Journal of Educational Administration*.
- Knight, B. A., & Hughes, D. (1995). Developing social competence in the preschool years. *Australasian Journal of Early Childhood*, 20(2), 13-19.
- Lefcourt, Herbert M., 1976, *Locus Of Control Current Trends In Theory And Research*, Hillsdale New Jersey Lawrence Erlbaum, Associates Inc. Publishers, pp. 115-117, New York
- Legette R.M. (1998). Casual beliefs of public school students about success and failure in music. *Journal of Research in Music Education*, 46 (1), 102-111.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184.
- Loosemore, M., & Lam, A. S. Y. (2004). The locus of control: A determinant of opportunistic behaviour in construction health and safety. *Construction management and economics*, 22(4), 385-394.
- Malki R. (1998). *Davranışlarda İç-Dış Kontrol Odağı ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Malle, B. F. (2011). Attribution theories: How people make sense of behavior. *Theories in social psychology*, 23, 72-95.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & McTighe, J. (1993). *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt St., Alexandria, VA 22314 (Stock Number 611-93179, \$13.95).

- Marvin W. R. (1987). The Relationship Between Locus Of Control And Academic Level And Sex Of Secondary School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 14(4), 315-322.
- Mason, J. (2001, October). Questions about mathematical reasoning and proof in schools. In *Reasoning, explanation and proof in school mathematics and their place in the intended curriculum: Proceedings of the QCA International Seminar*. London: QCA. http://xtec.cat/centres/a8005072/articles/proof_and_reasoning.pdf.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Whiteman, S. D. (2003). The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social development*, 12(1), 125-148.
- McLean, A. (2003). The motivated school. *The Motivated School*, 1-160.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research fundamentals for the consumer* (3. edition). New York: Longman.
- Meltzer, L., Katzir-Cohen, T., Miller, L., & Roditi, B. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: Student and teacher perceptions. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 85-98.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3.Baskı b.). (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of educational psychology*, 88(2), 203.
- Moore M.M. (2006). Variations InText Anxiety and Locus Of Control Orientation in Achieving and Underachieving Gifted and Nongifted Middle School Students. University Of Connecticut. A dissertation degree of The Doctor of Philosophy.
- Morgan, D.L. (2014). *Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. Sage.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123.
- Nowicki, S., & Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 40(1), 148.

- Nunn, G. D. (1987). Concurrent validity between children's locus of control and attitudes toward home, school, and peers. *Educational and Psychological Measurement*, 47(4), 1087-1089.
- Nunn, G. D. & Nunn, S. J. (1993). Locus of control and school performance: some implications for teachers. *Education*. 113(4), 636-641.
- Ozolins, A. R., & Stenström, U. (2003). Validation of health locus of control patterns in Swedish adolescents. *Adolescence*, 38(152).
- Öngen, D. (2003). Denetim Odağı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 436-447.
- Özbay, M. (2002). İlköğretim okulları Türkçe ders kitaplarındaki anlama sorularının öğrencilerin düşünme becerilerine katkısı. *Türk Dili*, 609, 536-546.
- Özkal, N., & Çetingöz, D. (2005). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ve başarı güdüsü arasındaki ilişkiler. *Qafqaz Üniversitesi Dergisi*, 15.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2010). Örgütsel davranış (4. baskı). *Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım*.
- Özyürek, M. *Normal Öğrencilerle Birlikte ve Ayrı Eğitilen Ortopedik Arızalı Öğrencilerde Benlik Kavramı ve Denetleme Odağı*. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary educational psychology*, 21(4), 325-344.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Pang, J.S., 2009. Achievement Motivation in the Social Context: Implicit and Explicit Hope of Success and Fear of Failure Predict Memory for and Liking of Successful and Unsuccessful Peers. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 1040-1052.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırmada çeşitlilik: kuramsal yönelimler*. M. Q. Patton , M. Bütün, & S. B. Demir (Dü) içinde, Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (E. B. Güzel, & H. Demircioğlu, Çev., 3 b., s. 75-142). Ankara: Pegem.
- Phares, E. Jerry, 1976, *Locus of Control in Personality*, Kansas State University General Learning Press, USA.

- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Plano Clark, V.L., & Ivankova, N.V. (2016). *Understanding research: A guide to the field*. Sage.
- Polat, M. A. (2019). Ortaokul öğrencilerinde sosyal anksiyete ve denetim odağının spor yapma durumlarına göre incelenmesi.
- Robins, R. W., & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and identity*, 1(4), 313-336.
- Rose, J.S. (1978). Relationships among teacher locus of control. *Education Psychology*, 79, 1185-56.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies For Internal Versus External Control Of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rotter, J. B., Chance, J. E., & Phares, E. J. (1972). Applications of a social learning theory of personality.
- Rusillo, M. T .C. & Arias, P. F. C. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 97-112.
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy: A perspective*. Oxford: Oxford University Press
- Sakız, G. (Ed.). (2020). *Özdüzenleme: öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler*. Nobel.
- Santrock, J. W. (2018). Eğitim psikolojisi. *Educational psychology*] (DM Siyez, Çev. Ed). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın yılı 2011).
- Sarı, M. H. ve Ekici, G. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile aritmetik performanslarını etkileyen duyuşsal değişkenlerin belirlenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1562-1594. DOI: 10.26466/opus.451025.

- Sayın, S. (2001). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ve denetim odaklarının incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3-4.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Seligman, M. E. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Selcen, A. (2009). *Denetim odağı eğitim programının ilköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin denetim odağı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Senemoğlu, N. 2020. *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara. Anı yayıncılık.
- Seo, D., & Taherbhai, H. (2009). Motivational beliefs and cognitive processes in mathematics achievement, analyzed in the context of cultural differences: A Korean elementary school example. *Asia Pacific Education Review*, 10, 193-203.
- Serin, N., B. & Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1) 1-18.
- F. Sezgin And K. Arslan, "Özdüzenleme (Self-Regulation)," In *Eğitimin özü* , Ankara: Pegem Akademi, 2022, pp.171-194.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2007). Modern Psikoloji Tarihi,(Çev. Yasemin Aslay). *İstanbul: Kaknüs Yayınları*.
- Schweinle, A., Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Striking the right balance: Students' motivation and affect in elementary mathematics. *The Journal of Educational Research*, 99(5), 271-294.
- Sherman, L. W. (1984). Development of Children's perceptions of internal locus of control: A cross-sectional and longitudinal analysis. *Journal of Personality*, 52(4), 338-354.
- Silvester, J., Anderson-Gough, F. M., Anderson, N. R., & Mohamed, A. R. (2002). Locus of control, attributions and impression management in the selection interview. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(1), 59-76.

- Smith, C. A., & Mihans, R. J. (2009). Raising issues of student locus of control: Beginning a longitudinal study. *Research in Education*, 81(1), 63-65.
- Slavin, R. E. (2017). Eğitim psikolojisi. Çev. Edt. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Solmuş, T. (2004). İş Yaşamı, Denetim Odağı ve Beş Faktörlük Kişilik Modeli. *Türk Psikoloji Bülteni* 10 (34-35), 196-205.
- Stipek, D. J., & Weisz, J. R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. *Review of educational Research*, 51(1), 101-137.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to Learn From the Theory to Practice*. USA: Allyn and Bacon A Viocam Company.
- Storey, S. O. (2004). Teacher questioning to improve early childhood reasoning, Doctoral Thesis, The University of Arizona. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3132260).
- Strauser, D. R., Ketz, K., & Keim, J. (2002). The relationship between self-efficacy, locus of control and work personality. *Journal of Rehabilitation*, 68(1), 20.
- Strickland, B. R. (1978). Internal–external expectancies and health-related behaviors. *Journal of consulting and clinical psychology*, 46(6), 1192.
- Sürgen, S. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Şahan, S. G. (2019). *Görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya
- Şahin, H. (2006). Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 47-61.
- Şahin, İ. ve Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, 10(3), 905-918
- Şahin, N. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Model Oluşturma Etkinlikleri Üzerindeki Düşünme Süreçleri*. Ondokuzmayız Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun

- Şehir, S., & Aküzüm, C. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Denetim Odağı Bağlamında İncelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 10(2), 229-247.
- Şekerli, H. (2013). *Öğretmenlerde çalışan sessizliği, iş doyumu ve denetim odağı* (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Sosyal Psikoloji) Anabilim Dalı).
- Şendur, E.P. (1999). *Sınıf Atmosferi ve Öğrenci Güdüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Tabak, R. S., & Akköse, K. (2006). Ergenlerin Sağlık Denetim Odağı Algılama Düzeyleri Ve Sağlık Davranışlarına Etkileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 5(2).
- Tapçan, T. K. (2002), *Ebeveyn tutumları ve ilköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taylor, S. E., Peplau, A. L., & Sears, D. O. (2006). *Social Psychology* (12th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Taymur, İ., & Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154-177.
- Tezci, E. (2000). Öğrenme Paketleriyle Hazırlanan Çocuk Hikayelerinin Başarı ve Tutuma Etkileri, *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2000): 74-84.
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), 63– 83.
- Topses, G. (2009). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tutar, H., ve Altınöz, M. (2010). Örgütsel İklimin İşgören Performansı Üzerine Etkisi: Ostim İmalat İşletmeleri Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(2)195-218.
- Tümkaya, S. (2000). İlkokul Öğretmenlerindeki Denetim Odağı Ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 61-68.
- Ummanel, A., & Dilek, A. (2016). Gelişim ve öğrenme. *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*, 35-52.

- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of selfregulation. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 23-37). New York: Routledge.
- Ülgen, G. (1996). *Kavram Geliştirme, Kuramlar ve Uygulamalar*, Ankara: Setma Basımevi.
- Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Yağışan, N., Sünbül, A. M., & Yücalan, Ö. B. (2007). Eğitim Fakültesigüzel Sanatlar Ve Diğer Bölüm Öğrencilerinin Benlik İmgesive Denetim Odaklarının Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 595-607.
- Yalçın, H. G., Çevik, E. E., ve Hasan, K. (2018). Fen Bilimleri Dersinde Pozitif Ve Negatif Motivasyonun Kaygı Düzeyine Ve Akademik Başarıya Etkisinin Araştırılması. *Online Science Education Journal*, 3(2), 60-71.
- Yapıcı, M., & Yapıcı, Ş. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Üniversite ve Toplum*, 3(3), 09.
- Yaşar, V. (2006). *Farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri*. Doktora tezi Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yeşilyaprak, B. (1988). *Lise öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli oluşlarını etkileyen etmenler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara Kişiliğın Diğer Yönlerini Araştıran Mini Kuramlar, 585.
- Yeşilyaprak, B. (1992). Denetim odağı ölçekleri üzerine eleştirel bir değerlendirme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(3), 27-29.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. (Ed:Kuzgun Y., Deryakulu D). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitim psikolojisi*. Pagema Yayıncılık, 376s, Ankara.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (On birinci baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara. ÖSYM Eğitim Yayınları
- Yıldırım, H. (2021). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının denetim odağı farklı 6. Sınıf öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerine etkisi.
- Yıldırım, S. (2011). Self-efficacy, intrinsic motivation, anxiety and mathematics achievement: Findings from Turkey, Japan and Finland. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 277-291.
- Yıldız, S. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 169-180.
- Yılmaz, S. (2018). *Beklenmedik Başarısızlık Gösteren Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Başarı Tutumları ile Akademik Öz-Yeterlik İnançları, Algıladıkları Aile Otorite Stilleri ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zimmerman, B.J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy-use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Seidner (Ed.). *Handbook Of Self-Regulation* (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
- Woodman, R. W., & Schoenfeldt, L. F. (1989). Individual differences in creativity. In *Handbook of creativity* (pp. 77-91). Springer, Boston, MA.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology: Active learning edition*. Pearson.

EK 1. Görüşme Soruları

Çocuklarla Yapılan Görüşme Sorular
1- Bu oyunu sevdi mi? Neden? 2- Bu oyunda başarılı olacağını düşünüyor musun? Neden? 3- Bu oyun için plan yaptın mı? Plan yaptıysan nedir? Yapmadıysan neden yapmadın? 4- Bu oyunu oynarken neler düşündün? 5- Bu oyunda başarılı olduğunu düşünüyor musun? Neden?
Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Sorular
1- Kendi sınıfınızdaki çocukları denetim odağı kavramı üzerinden nasıl değerlendirirsiniz?

EK 2. Etik Kurul Onayı

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
02/03/2022	02	2022-26

KARAR NO: 2022-26

Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER'in "İlkokul Çocuklarının Denetim Odağının İncelenmesi: Görev Temelli Bir Yaklaşım" başlıklı çalışmasının etik yönden incelendi.

Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER'in "İlkokul Çocuklarının Denetim Odağının İncelenmesi: Görev Temelli Bir Yaklaşım" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

EK 3. Araştırma İzni



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim M¼d¼rl¼Đ¼

Sayı : E-18802389-605.01-68575519
Konu : Araştırma İzni (Berna AYDIN)

17.01.2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel M¼d¼rl¼Đ¼n¼n 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)
b) Ordu Üniversitesi Rek¼rl¼Đ¼ Sosyal Bilimler Enstit¼s¼ M¼d¼rl¼Đ¼n¼n 12.01.2023 tarihli ve 822257 sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼ Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Y¼ksek Lisans Programı Ğrencisi Berna AYDIN'ın "İlkokul Çocuklarının Denetim Odağının İncelenmesi: G¼rev Temelli Bir Yaklaşım" konulu bilimsel çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, M¼d¼rl¼Đ¼m¼z Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge h¼k¼mleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca g¼r¼lmemiřtir.

S¼z konusu anket çalışmasının, eğitim Ğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde olur ekinde yer alan imzalı ve m¼h¼rl¼ formun kullanılarak, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılmaması kaydıyla, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼ Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Y¼ksek Lisans Programı Ğrencisi Berna AYDIN tarafından; ilimiz resmi ilk okullarında 2022-2023 eğitim ve Ğretim yılı içinde okul m¼d¼rl¼Đ¼n¼n sorumluluğunda g¼n¼ll¼l¼k esasına g¼re uygulanması M¼d¼rl¼Đ¼m¼zce uygun g¼r¼lmektedir.

Makamlarınızca da uygun g¼r¼lmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ramazan TNGEL
M¼d¼r a.
şube M¼d¼r¼

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı	Berna Aydın
Orcid Numarası	0000-0002-6455-6775
Lisans	Ordu Üniversitesi/Sınıf öğretmenliği